



## GEORG LANGENHORST

**Rozstanie z dydaktyką historii Kościoła.  
Optowanie za integralnym rozumieniem nauczania  
uwarunkowanego pamięcią historyczną**

**Abschied von der Kirchengeschichtsdidaktik.  
Plädoyer für ein integrales Verständnis von erinne-  
rungsgeleitetem Lernen**

**Parting of Church history teaching.  
Plea for an integrated understanding of teaching  
conditioned by historical memory**

### STRESZCZENIE

Dydaktyka historii Kościoła jest niesłusznie od dziesiątków lat marginalizowana jako temat w ramach pedagogiki religii. Tymczasem to właśnie jej przypada należne miejsce. Niemniej pytanie to pozostaje bez odpowiedzi: dlaczego uczniowie w ogóle mają się zajmować intensywnie historią instytucji, z którą nie czują się związani? Pomocne w znalezieniu odpowiedzi na powyższe pytanie mogą być teksty z literatury, które ułatwiają zarazem zrozumienie historii Kościoła.

### ZUSAMMENFASSUNG

Die Kirchengeschichtsdidaktik wird seit Jahrzehnten zu Unrecht als marginalisiertes Thema der Religionspädagogik bezeichnet. Tatsächlich kommt ihr genau der Raum zu, der ihr angemessen ist. Ungelöst bleibt aber die Frage, warum sich SchülerInnen überhaupt intensiv mit der Geschichte einer Institution befassen sollen, der sie sich nicht oder kaum zugehörig fühlen. Der Zugang zu Kirchengeschichte über literarische Texte bietet einen von mehreren möglichen Wegen, um diesem Dilemma abzuhelpfen.

### ABSTRACT

Teaching the history of the Church, as a subject in the pedagogy of religion, has been unjustly marginalized for decades, whereas it is the matter that deserves its rightful place. However, the question remains unanswered: why do students have to deal with the history of the institution they do not feel connected with? The texts from literature could be helpful to find the answers to this question, at the same time facilitating the understanding of the history of the Church.

**SŁOWA KLUCZOWE / SCHLÜSSELWÖRTER / KEYWORDS**

- Historia Kościoła – marginalizacja obszarów nauczania – uzasadnienie religijnych treści nauczania – teksty literackie – Ulla Hahn – Pastor Hans Böhm
- Kirchengeschichte – marginalisierte Lernbereiche – Begründung religiöser Lerninhalte – literarische Texte – Ulla Hahn – Pfarrer Hans Böhm
- History of the Church – the marginalization of the areas of teaching – justification of religious curriculum – literary texts – Ulla Hahn – Pastor Hans Böhm

Żadna dydaktycznoreligijna dyscyplina naukowa nie jest w takim stopniu błędnie oceniana, jak dydaktyka historii Kościoła. Po pierwsze ze względu na postulowane znaczenie, a po drugie ze względu na stereotypowe ubolewanie nad niedostatecznym zainteresowaniem tą dyscypliną. W niniejszym opracowaniu zostanie zaprezentowane nie tylko trzeźwe podsumowanie oraz realistyczne zdefiniowanie znaczenia, lecz także określenie perspektyw integracji nauki o historii Kościoła z ogólną koncepcją nauczania religii oraz pedagogiki religii.<sup>1</sup>

**1 Dydaktyka historii Kościoła zmarginalizowana?**

W ramach dydaktyki historii Kościoła od dziesięcioleci zauważalna jest niezwykła tendencja: nieustannie i nadzwyczaj stereotypowo ubolewa się nad tym, że nauka o historii Kościoła należy do „trudnych i nie lubianych elementów nauki religii”<sup>2</sup>, „odgrywa marginalną rolę”, porównywana jest do *niechcianego dziecka, dziewczynki nieproszonej do tańca bądź kopciuszka*<sup>3</sup>, że jest *nieporęczna i niedostępna, wręcz obca*<sup>4</sup>, *traktowana po macoszemu*<sup>5</sup>, *rzadko wzbudza zainteresowanie i jeszcze rzadziej się ją praktykuje*<sup>6</sup>. Pod tym względem panuje między Kościo-

Keine religionsdidaktische Teildisziplin leidet so sehr unter einer gleich doppelten Fehleinschätzung wie die Kirchengeschichtsdidaktik. Doppelte Fehleinschätzung: Zunächst im Blick auf die postulierte Bedeutung, dann im Blick auf ein stereotyp wiederholtes Beklagen über unzureichende Beachtung. In den folgenden Ausführungen soll einerseits eine nüchterne Bestandsaufnahme und realistische Bedeutungszuordnung erfolgen, sollen andererseits Perspektiven angedeutet werden, wie Kirchengeschichte künftig in ein didaktisches Gesamtkonzept von Religionsunterricht und Religionspädagogik integriert werden kann.<sup>1</sup>

**1 Kirchengeschichtsdidaktik – marginalisiert?**

Im Feld der Kirchengeschichtsdidaktik lässt sich schon seit Jahrzehnten eine erstaunliche Tendenz feststellen: Immer wieder wird wortreich und dennoch erstaunlich stereotyp beklagt, dass der Kirchengeschichtsunterricht „zu den schwierigen und unliebsamen Inhalten des Religionsunterrichts“<sup>2</sup> gehöre, „eine Randexistenz“ führe, ein „Stiefkind“, ‚Mauerblümchen‘ oder ‚Aschenbrödel‘<sup>3</sup> sei, „sperrig und unzugänglich“ oder „fremd“<sup>4</sup>, dass er „eher stiefmütterlich behandelt“<sup>5</sup>, „weniger gefragt“ und „nur äußerst selten erteilt“<sup>6</sup>

łami chrześcijańskimi wyjątkowo rzadko spotykana jednomyślność. W jednej ze swoich wypowiedzi z 2005 r. *Rudolf Englert* nie pozostawia złudzeń: „Ogólnie rzecz biorąc można stwierdzić, że nauka o historii Kościoła odgrywa znikomą rolę we współczesnym nauczaniu religii.”<sup>7</sup> Z kolei *Antje Roggenkamp* napisała w 2007 r.: „W praktyce szkolnej marginalizacja nauki o historii Kościoła, porównywana nieraz do próby utrzymywania tejże nauki przy życiu, równoznaczna jest z degradacją jej znaczenia.”<sup>8</sup> Brak historycznych materiałów oraz zagadnień związanych z historią Kościoła, zarówno w katolickim jak i ewangelickim nauczaniu religii, nie pozostaje bez konsekwencji: coraz częściej także akademicka dydaktyka historii Kościoła jest porównywana do zaniedbanego, rzadko uprawianego pola. Gdyby jednak przyjrzeć się temu problemowi z bliska, okazałoby się, że oba stwierdzenia nie są zgodne z prawdą: korzystając z regularnie publikowanych rozpraw i artykułów dydaktycznych, łatwo zebrać szereg monografii<sup>9</sup>, artykułów fachowych<sup>10</sup> i zbiorów tematycznych<sup>11</sup> z zakresu dydaktyki historii Kościoła<sup>12</sup>, nie wspominając już o niezliczonych dydaktycznoreligijnych publikacjach, dotyczących określonych zagadnień z historii Kościoła. Tak więc śmiało można stwierdzić, iż zupełnie nietrafne jest owo „błędne koło” wynalezione przez wydawców podręcznika dotyczącego dydaktyki historii Kościoła, który ukazał się w 2008 r. na zlecenie Instytutu Comenius: „Ponieważ w obrębie dydaktyki religii dydaktyka nauczania historii Kościoła była i w dalszym ciągu jest zaniedbywana, do rzadkości należy omawianie w ramach lekcji religii tematów z dziedziny historii Ko-

werde. Dabei herrscht ein seltener ökumenischer Gleichklang. Ernüchternd stellt *Rudolf Englert* 2005 fest: „Die Kirchengeschichte spielt im Religionsunterricht heute im Allgemeinen keine große Rolle.“<sup>7</sup> Und *Antje Roggenkamp* schreibt 2007: „Die Marginalisierung der Kirchengeschichte im Sinne einer Sicherung von Restbeständen geht in der schulischen Praxis mit ihrem Relevanzverlust einher.“<sup>8</sup> Konsequenz dieser Mangelanzeige hinsichtlich des Vorkommens kirchengeschichtlicher Stoffe und Themen im katholischen wie evangelischen Religionsunterricht: Auch die akademische Disziplin der Kirchengeschichtsdidaktik wird immer wieder als ein marginalisiertes, kaum bestelltes Feld bezeichnet.

Bei genauem Hinsehen stimmen gleich beide Befunde nicht: Im Blick auf die kontinuierlich erschienenen und erscheinenden didaktischen Studien und Beiträge lassen sich umfangreiche, stets weiter wachsende kirchengeschichtsdidaktisch ausgerichtete Bibliographien von Monographien<sup>9</sup>, Fachaufsätzen<sup>10</sup> und Themenheften<sup>11</sup> zusammenstellen<sup>12</sup>, ganz zu schweigen von ungezählten religionsdidaktischen Publikationen zu einzelnen kirchengeschichtlichen Themen. Völlig unzutreffend ist so jener Zirkelschluss, den die renommierten Herausgeber des 2008 im Auftrag des Comenius-Instituts erschienenen Lesebuchs zur Didaktik der Kirchengeschichte phantasievoll entwerfen: „Weil innerhalb der Religionsdidaktik die Didaktik der Kirchengeschichte vernachlässigt worden ist und wird, werden im Religionsunterricht nur selten kirchengeschichtlich Themen behandelt. Und weil das der Fall ist, bleibt auch die Didaktik der Kirchengeschichte vernachlässigt.“<sup>13</sup>

Eine höchst gewagte Behauptung, erneut gleich doppelt falsch oder zumindest fraglich.

ścioła. Jest to zarazem przyczyną zaniedbywania dydaktyki historii kościoła.”<sup>13</sup>

Bardzo śmiałe stwierdzenie. Stwierdzenie wciąż błędne, a przynajmniej wątpliwe. Któż bowiem wyznacza w tym przypadku normy i określa fakty? Aby przerwać owo „błędne koło” pozwolę sobie pokrótce zaprezentować kilka uzasadnionych antytez dla powyższych stwierdzeń:

1. W ramach nauczania religii wcale nie zaniedbuje się tematyki dotyczącej historii Kościoła. Biorąc pod uwagę całokształt nauczania religijnego, stanowi ona jego spójną część w zakresie harmonizującym z pozostałymi elementami. Empiryczne badania Antona Buchera, których wyniki opublikowano w 2000 r. pod tytułem „Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe”<sup>14</sup> / „Nauczanie religii: przedmiot szkolny czy pomocna dłoń?“, dostarczają wielu istotnych informacji – w tym przypadku skoncentrowanych na klasach 5-10. Uczniowie zostali poproszeni o określenie częstości poruszania 15 głównych obszarów tematycznych, przy czym „Historia Kościoła” znalazła się na dziesiątym miejscu owego zestawienia. Można więc śmiało stwierdzić, że obecność tej centralnej części nauczania uwarunkowanego pamięcią historyczną jest dość wyraźna.

2. Także w ramach dydaktyki religii dydaktyce historii Kościoła od lat poświęcana jest należyta uwaga. Nie odgrywa ona centralnej roli, lecz niezaprzeczalnie stanowi część dydaktyki religii. Zainteresowanie dydaktyką historii kościoła, w tym także ilość dyskusji prowadzonych na ten temat, jest adekwatne do jej rzeczywistego znaczenia. A więc sądzę, że dość już bezpodstawnych skarg odnośnie do zaniedbania i marginalizacji!

Wer setzt hier die Maßstäbe und quantifizierbare Idealdaten? Ich wage vier begründete und knapp erläuterte *Gegenthesen*, um aus den Zirkelschlüssen herauszuführen:

1. *Im Religionsunterricht sind kirchengeschichtliche Themen keineswegs unterrepräsentiert. Vielmehr kommt ihnen ein im Gesamtrahmen des allgemeindidaktischen Ansatzes stimmiger Anteil zu.* Aus den empirischen Untersuchungen Anton Buchers, im Jahr 2000 unter dem Titel „Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe”<sup>14</sup> veröffentlicht, lassen sich relevante Daten erheben, hier konzentriert auf die Sekundarstufe I. In der Frage nach der *Häufigkeit* von 15 zentralen Themenfeldern rangiert die „Geschichte der Kirche“ nach Angabe der SchülerInnen auf Rang zehn. Anteilsmäßig ist dieser Kernbereich erinnerungsgeleiteten Lernens also nicht so schlecht vertreten.

2. *Auch innerhalb der Religionsdidaktik kommt der Kirchengeschichtsdidaktik seit Jahren ein angemessener Raum zu.* Sie ist ein Teilbereich, keineswegs ein Herzstück der Religionsdidaktik. Sie findet Aufmerksamkeit und Fachdiskussion entsprechend ihrer tatsächlichen Bedeutung. Also bitte: Schluss mit der unberechtigten Klage um Vernachlässigung und Marginalisierung!

3. Auffällig ist tatsächlich, dass sich immer wieder dieselben Protagonisten diesem Thema gewidmet haben und widmen (im katholischen Bereich vor allem Herbert Gutschera, Godhard Ruppert, Bernhard Jendorff, Bernhard Gruber und Klaus König; im evangelischen Bereich Peter Biehl, Jörg Thierfelder, Ursula Früchtel und zuletzt Heidrun Dierk). Keine Frage: Sie haben überaus wertvolle Beiträge zu diesem Feld geliefert. Aber: Sie sind allesamt von Kirchengeschichte begeistert und neigen deshalb häufig zu Überhöhung und einseitiger

3. Ciekawe jest to, że ów temat nieustannie poruszany jest przez te same osoby (po stronie katolickiej przede wszystkim Herbert Gutschera, Godehard Ruppert, Bernhard Jendorff, Bernhard Gruber i Klaus König; po stronie ewangelickiej Peter Biehl, Jörg Thierfelder, Ursula Früchtel, a ostatnio także Heidrun Dierk). Niewątpliwie, w znacznym stopniu przyczyniły się one do rozwoju badań w tej dziedzinie, ale wszystkie w jednakowym stopniu zafascynowane są historią Kościoła, przez co często bywają stronnice i skłaniają się ku przewartościowaniu poruszanego tematu. *Ciągle skupianie się na tych samych autorach, aż zanadto zaangażowanych i po części pozbawionych dystansu do tematu, raczej blokuje szersze oddziaływanie poruszanych zagadnień, niż mu sprzyja.*

4. Głównym zaniedbaniem jakiego dopuszczono się w większości dotychczasowych opracowań dotyczących dydaktyki historii Kościoła, jest brak ujęcia punktu wyjścia lub *zasadniczych pytań dotyczących tego tematu*. Jak właściwie należałoby uzasadnić postulowaną konieczność wprowadzenia specjalnie wyprofilowanej dydaktyki historii Kościoła? W jaki sposób wkomponowuje się ona w zasadniczą koncepcję nauczania religii i pedagogiki religii?

W dalszej części tekstu pragnę odnieść się najpierw do ostatniego z przedstawionych punktów.

## 2 Historia Kościoła: pytanie o sensowność jej nauczania

Dlaczego właściwie tematyka historyczna powinna być częścią nauczania religii? Jak zawsze odpowiedź na to pytanie dostarcza

*Betrachtung ihres Themas. Durch diese Konzentration auf immer wieder dieselben überengagierten und zu ihrem Thema zum Teil distanzlosen BeiträgerInnen wird eine Breitenwirkung eher verhindert als gefördert.*

4. Ein Hauptversäumnis eines Großteils der bisherigen Ansätze zur Kirchengeschichtsdidaktik liegt darin, den Ausgangspunkt, die *Grundfragen in den Blick zu bekommen*. Wie begründet sich eigentlich die postulierte Notwendigkeit einer eigens profilierten Kirchengeschichtsdidaktik? Wie ist sie eingebunden in das grundlegende Konzept von Religionsunterricht und Religionspädagogik?

An diesem letztgenannten Punkt möchte ich zunächst ansetzen.

## 2 Kirchengeschichte: Ein verdrängtes Plausibilitätsproblem

Warum überhaupt bedarf es innerhalb des Religionsunterrichts kirchengeschichtlicher Inhalte. Traditionell wird diese Frage vom Anspruch der Fachwissenschaft Kirchengeschichte aus beantwortet. Solche Ansätze führen nicht weiter. Nach der viel beschworenen didaktischen „Wende zum Schüler“ müssen sich Themen und Inhalte zentral aus der Sicht der Lernenden begründen lassen. Es geht um den Nachweis zentraler Kompetenzen, die in die konkreten Lebenswelten heutiger Heranwachsender hinein wirksam werden. Genau diese Begründungsstruktur steht im Blick auf die Kirchengeschichte vor einem Problem, das sich in dieser Form für andere Bereiche religiösen Lernens nicht stellt.

Das Grundproblem liegt darin, dass sich ein Großteil der Jugendlichen in immer größerer Distanz zur Institution Kirche sieht. Davon

dziedzina nauki zajmująca się historią Kościoła. Takie podejście nie pomoże jednak w odnalezieniu obiektywnej odpowiedzi na to pytanie. Po jakże gorąco wyczekiwanym skupieniu się dydaktyki na potrzebach uczniów, sensowność dalszego podejmowania poszczególnych tematów i zagadnień należy uzasadniać uwzględniając punkt widzenia samych uczniów. Chodzi o przedstawienie zasadniczych kompetencji, które zdołają zaistnieć w świecie dzisiejszej młodzieży. Właśnie tego typu argumentowanie stwarza w odniesieniu do nauki o historii kościoła problem, który nie jest spotykany w innych obszarach nauki religii.

Główny problem polega na coraz większym dystansowaniu się młodzieży od instytucji Kościoła. Świadczą o tym m.in. wyniki badań socjologicznych młodzieży, regularnie prowadzonych przez grupę Shell oraz obszerne studium socjologiczne na temat młodzieży Hansa-Georga Ziebertza<sup>15</sup>. Opublikowane w 2005 r. i głośno dyskutowane studium pt. Sinus-Milieu-Studie<sup>16</sup> (*"Studium środowiska sinusa"*) wykazało, że oficjalna doktryna Kościoła katolickiego znajduje posłuch jedynie wśród czterech z dziesięciu obecnie istniejących środowisk społecznych, głównie wśród tzw. „konserwatystów”, „tradycjonalistów”, w „społecznym centrum” i z pewnymi ograniczeniami wśród „postmaterialistów”. Do tego dochodzi fakt, że jedynie niewielki odsetek młodzieży deklaruje przynależność do jednego z tych czterech środowisk – co wykazały badania z 2007 r. pt. „Wie ticken Jugendliche”<sup>17</sup> (*"Jak funkcjonuje młodzież"*). Także z badań poszczególnych środowisk społecznych wylania się ponury, lecz realistyczny obraz związku

zeugen nicht nur die regelmäßig erscheinenden Shell-Jugendstudien oder die umfangreichen jugendsoziologischen Studien von Hans-Georg Ziebertz<sup>15</sup>. Die 2005 veröffentlichte und breit diskutierte Sinus-Milieu-Studie<sup>16</sup> hat nachgewiesen, dass die offizielle katholische Kirche nur noch in vier von zehn derzeit existierenden gesellschaftlichen Milieus überhaupt Gehör findet, bei den dort so genannten „Konservativen“, den „Traditionsverwurzelten“, in der „Bürgerlichen Mitte“ und mit Einschränkungen bei den „Postmateriellen“. Verschärfend kommt hinzu: Nur ein geringer Anteil von Jugendlichen fühlt sich selbst diesen vier Milieus zugehörig, wie die 2007 veröffentlichte Nachfolgestudie „Wie ticken Jugendliche“<sup>17</sup> nachdrücklich belegt. Auch die Milieustudien zeichnen so ein düsteres, aber realistisches Bild im Hinblick auf die Zugehörigkeit der Jugend zur Kirche. Sicherlich gibt es dabei im Zuge fortschreitender Pluralität und angesichts der Gleichzeitigkeit unterschiedlichster Lebensstile gravierende regionale Unterschiede, die Grundtendenz aber ist auch hier eindeutig: Jugend und Kirche sind zwei Bereiche, die immer weniger miteinander zu tun haben.

Das aber verschärft die Grundfrage, der sich bislang kaum eine Studie der Kirchengeschichtsdidaktik explizit stellt: *Warum soll man sich für die Geschichte einer Institution interessieren, der man sich selbst nicht oder nur in Grenzen zugehörig fühlt?* Jegliche Ansätze von Kirchengeschichtsdidaktik, die zukunftsfähig sein wollen, müssen von dieser Ausgangsfrage aus konzipiert sein. Gewiss, Kirchengeschichte erschließt „die abendländische Kultur“<sup>18</sup>, wie es in einem noch im Jahr 2004 veröffentlichten christentumsgeschichtlichen Gesamtüberblick selbstbewusst heißt – aber ist das eine Dimension, die Jugendlichen einsichtig oder wichtig

młodzieży z Kościołem. W toku postępującej pluralizacji oraz w obliczu przenikania się różnych stylów życia, z pewnością pojawiają się dość znaczne różnice regionalne, lecz ogólna tendencja jest jednoznaczna: młodzież i Kościół coraz bardziej się od siebie oddalają. To jedynie zaostrza podstawowy problem, który do dzisiaj rzadko bywa szczegółowo poruszany w ramach badań nad dydaktyką historii Kościoła: *Po co interesować się historią instytucji, do której nie czujemy się przynależni, bądź którą traktujemy z dystansem?* Wszelkie naukowe koncepcje dotyczące dydaktyki historii Kościoła, jeżeli chcą mieć przyszłość, muszą odnieść się do tego zasadniczego pytania. W pewnym zestawieniu opublikowanym w 2004 r., dotyczącym historii chrześcijaństwa, napisano, że historia Kościoła daje początek „zachodniej kulturze”<sup>18</sup>. Trzeba przyznać, że to dość odważne stwierdzenie, ale czy takie sformułowania zdołają zainteresować młodzież Kościołem, czy zostaną uznane za właściwe i potrzebne? Nie, zasadnicze pytanie pozostaje nadal takie, jak je przewidująco, choć bez większego oddźwięku sformułował ewangelicki pedagog religii Konrad Fikenscher w 1997 r.: „Dlaczego ktoś miałby zgłębiać historię instytucji, która znajduje się poza kręgiem jego zainteresowań?”<sup>19</sup>

Empiryczne badania nawołują do trzeźwej samooceny. We wcześniej wspomnianym studium Antona Buchera, pojawiają się nie tylko pytania odnośnie zainteresowania poszczególnymi obszarami tematycznymi nauczania religii, lecz także odnośnie oceny ich istotności i znaczenia. Nawet jeżeli zagadnienia dotyczące historii Kościoła dość często pojawiały się w toku nauczania reli-

ist? Nein, die Grundfrage bleibt so, wie sie der evangelische Religionspädagoge Konrad Fikenscher 1997 weitsichtig, aber unreziipt formuliert hat: „Wie soll sich jemand für die Geschichte einer Institution interessieren, wenn diese Institution selbst außerhalb des Interesses liegt?”<sup>19</sup>

Empirische Untersuchungen mahnen zu äußerst nüchterner Selbsteinschätzung. In den bereits genannten Erhebungen Anton Buchers wird nicht nur nach der erinnerten Häufigkeit von Themenbereichen des Religionsunterrichts gefragt, sondern zudem nach der Einschätzung von Relevanz und Bedeutung. Waren kirchengeschichtliche Themen noch durchaus häufig vertreten, so ändert sich der Befund, wenn man die Angaben zur „Wichtigkeit“ dieser Themenfelder hinzuzieht. Welche der – idealtypisch benannten – 15 Themenbereiche des Religionsunterrichts sind den zehn- bis sechzehnjährigen SchülerInnen ihrer eigenen Einschätzung nach wichtig? Ernüchterndes Ergebnis für unsere Fragestellung: Der Bereich „Geschichte der Kirche“ landet mit Abstand auf dem letzten Platz.<sup>20</sup>

Mit Konstantin Lindner kommt man um die nüchterne Bestandaufnahme nicht herum: „Lernen mit der Kirchengeschichte“ ist für die meisten „Lernenden uninteressant“<sup>21</sup>. Auffällig: Diese Ergebnisse werden in den meisten kirchengeschichtsdidaktischen Ansätzen systematisch ausgeblendet. Von diesem Faktum eines radikalen „motivationalen Defizits kirchengeschichtlicher Themen“<sup>22</sup> aus müssen jedoch sämtliche kirchengeschichtsdidaktischen Konzeptionen her erfolgen. Jegliche beschwichtigende Rede davon, dass Kirchengeschichte im Unterricht „wieder gefragt“<sup>23</sup> sei, verschleiern die Realität. Jegliches strategisch motivierte Beteuern, dass man etwa im Unter-



gijnego, to pytanie odnośnie ich „znaczenia” nie daje powodu do optymizmu. Które z piętnastu wyodrębnionych obszarów tematycznych stanowiących część lekcji religii uczniowie w wieku od 10 do 16 lat uznali za najważniejsze? Cóż „historia Kościoła” nie znalazła się w czołówce, wręcz przeciwnie, uczniowie uznali, że jest najmniej istotnym elementem lekcji religii.<sup>20</sup>

Także wnioski Konstantina Lindnera mają ogromne znaczenie w odniesieniu do powyższej tematyki: „Nauka powiązana z historią Kościoła” jest dla większości „uczniów mało atrakcyjna”<sup>21</sup>. Co ciekawe: wspomniane wyniki badań są systematycznie pomijane w większości prac odnoszących się do dydaktyki historii Kościoła. Niemniej jednak punkt wyjścia wszelkich koncepcji dotyczących dydaktyki historii Kościoła powinien stanowić fakt „umotywowanego niedoboru historycznych zagadnień”<sup>22</sup>. Wszelkie głosy przekonujące nas o „powrocie zainteresowania”<sup>23</sup> historią Kościoła jedynie maskują rzeczywistość. Wszelkie głosy przekonujące nas o tym, że „tematyka historyczna wciąż cieszy się zainteresowaniem uczniów”<sup>24</sup>, wszelkie założenia – w teorii zacne, lecz kompletnie oderwane od rzeczywistości – mające na celu „zachęcenie uczniów do współtworzenia Kościoła”<sup>25</sup> poprzez naukę o jego historii, nie traktują empirycznie udokumentowanych uwarunkowań dydaktyki szkolnej z należytą powagą.

Ten wniosek zyskuje na wartości po uwzględnieniu następującego faktu: zagadnienia dotyczące historii Kościoła nie zawsze postrzegane są przez młodzież jako nudne i zbędne – tego typu treści przekazywane w postaci thrillerów, np. „Kod Le-

richt „durchaus auch auf Interesse an kirchengeschichtlichen Themen stoßen“<sup>24</sup> könne, jegliche theoretisch ehrenwerte, aber völlig unrealistische Zielvorgabe, SchülerInnen im Kirchengeschichtsunterricht zum „Mitgestalten der Kirche heute motivieren“<sup>25</sup> zu wollen, nehmen die empirisch belegbaren Bedingungen schulischen Lernens nicht ernst.

Der Befund verschärft sich noch einmal durch folgende Beobachtung: Kirchengeschichtliche Themen sind bei Jugendlichen keineswegs grundsätzlich ‚out‘: In Form von Thrillern, wie etwa dem „Da Vinci Code“ oder den „Illuminati“, üben sie eine deutliche Faszination aus. Die „Branche der historischen Romane“<sup>26</sup> boomt, und der Anteil an jugendlichen Lesenden ist im Fall der Mischung von Crime, Sex und Suspense hoch. Beschäftigung mit der Geschichte in Roman oder Film – so „oberflächlich“<sup>27</sup> sie auch sein mag – hat vor allem dann nichts an Spannung verloren, wenn es um vermeintliche Machenschaften, Skandale, Intrigen und die kriminelle Energie der vorgeblich ‚düsteren Institution Kirche‘ geht. Daneben treten historisch verankerte Kirchenkrimis<sup>28</sup> wie Ellis Peters Reihe um den mittelalterlichen Mönchsdetektiv „Bruder Cadfael“, die durchaus warmherzige Darstellungen von kriminalistisch begabten Ordensleuten und Priestern zeigen. Es wäre überaus spannend nachzuforschen, wie viele kirchengeschichtliche Zerrbilder und Stereotypen über Mönche, Nonnen und Prälaten, über Bischöfe und Päpste in den Köpfen heutiger Jugendlicher herumschwirren, die von solchen Romanen und Filmen angeregt sind.<sup>29</sup> Zu befürchten ist, dass sich solche Zerrbilder als weit nachhaltiger erweisen als jeder noch so gute kirchengeschichtlich orientierte Religionsunterricht.



onarda da Vinci” lub „Iluminaci”, wywołują fascynację. „Branża powieści historycznych”<sup>26</sup> przeżywa boom, a na skutek zmieszania treści kryminalnych, seksu i tajemniczości odsetek młodocianych czytelników wciąż rośnie. Powieści lub filmy, poruszające tematykę historyczną – nawet w sposób wyjątkowo „powierzchowny”<sup>27</sup> – trzymają w napięciu, gdyż odnoszą się do rzekomych intryg, skandali i machinacji „mrocznej instytucji Kościoła”. Oprócz tego warto wspomnieć o kościelnych kryminałach<sup>28</sup> o zabarwieniu historycznym, jak na przykład seria kryminałów autorstwa Ellis Peter, opisujących przygody średniowiecznego mnicha-detektywa „Brata Cadfaela”, które w dość serdeczny sposób przedstawiają zakonników i księży o zainteresowaniach kryminalistycznych. Ciekawie byłoby sprawdzić, jakie i ile stereotypów dotyczących mnichów, zakonnic, prałatów, biskupów i papieży funkcjonuje obecnie w świadomości młodych ludzi, poruszonych tego typu filmami i opowiadaniem<sup>29</sup>. Niestety można założyć, że tego typu zniekształcenia są o wiele trwalsze niż najlepsze nauczanie religii skupione na tematyce historycznej.

### 3 Konsekwencje dla koncepcji dydaktyki historii Kościoła

Na początku przedstawione zostały cztery tezy odnoszące się do dydaktyki historii Kościoła i do oceny stereotypów dominujących w powszechnym pojmowaniu elementów nauczania religii zawierających treści o historii Kościoła. W dalszym ciągu zostaną zaprezentowane pięć kolejnych tez,

### 3 Konsekwenzen für die Konzeption von Kirchengeschichtsdidaktik

Zu Beginn wurden vier Thesen zur Einschätzung einiger geronnener Stereotypen in der gängigen Einschätzung von kirchengeschichtlichen Elementen im Religionsunterricht und zur Kirchengeschichtsdidaktik formuliert. Ihnen sollen im Folgenden fünf nach vorn weisende Thesen an die Seite gestellt werden, die versuchen, didaktische Richtlinien für mögliche kirchengeschichtliche Themen in Unterricht und Didaktik anzudeuten.

1. *Zentrale religions- und kirchengeschichtliche Themen sind bereits Elemente des „normalen“ Geschichtsunterrichts.* Dort werden sie im Rahmen eines eigenständigen jahrgangsübergreifenden Schulfachs didaktisch reflektiert und methodisch entfaltet. Es wäre die Aufgabe von kirchengeschichtlichen FachwissenschaftlerInnen, die Stimmigkeit und Validität dieser Teilelemente kritisch zu überprüfen und anzuregen.

2. *Eine „Doppelung“ oder Erweiterung dieser Themen im Religionsunterricht ist überflüssig.* Es ist dezidiert nicht die Aufgabe des Religionsunterrichts, eine kondensierte, aufs Wesentliche elementarisierte Kirchengeschichte im Schnelldurchlauf zu entfalten. Die Verankerung von „Knotenpunkten und großen Linien von Kirchengeschichte“<sup>30</sup>, der Entwurf eines „kirchengeschichtlichen Mindestkanons“<sup>31</sup> ist schon vom Stunden- und Lehrplan her völlig unrealistisch. Konsequenz, vom Geschichtsdidaktiker Wolfgang Hasberg pointiert erkannt: „Eine Kirchengeschichtsdidaktik als mehr oder minder eigenständiger Zweig der Religionspädagogik hat sich bislang nicht etablieren können.“<sup>32</sup> Er erhebt diesen Befund freilich mit mahnendem Unterton, als Forderung. Falsch!

zawierających propozycje zagadnień historycznych oraz dydaktyczne wytyczne dla nauczania historii Kościoła.

1. Główne zagadnienia dotyczące historii religii i Kościoła stanowią już element „zwyčajnego” nauczania historii. W ramach niezależnego przedmiotu są dydaktycznie rozważane i metodycznie przedstawiane uczniom różnych grup wiekowych. Pracownicy naukowcy zajmujący się historią Kościoła powinni przeprowadzić krytyczną kontrolę ich spójności i poprawności, jak również zachęcać do poszerzania wiedzy na ten temat.

2. Ponowne przerabianie, bądź poszerzanie zakresu owych zagadnień w ramach nauczania religii jest zbędne. Pośpieszne przedstawianie podstawowych, wybiórczych elementów historii Kościoła nie jest zadaniem religii jako przedmiotu szkolnego. Plan ugruntowania wiedzy dotyczącej „kulminacyjnych punktów i ważnych wydarzeń z historii Kościoła”<sup>30</sup> lub stworzenia „podstawowego kanonu historii Kościoła”<sup>31</sup> jest nierealny, choćby ze względu na szkolny program nauczania i związany z nim podział godzin. Konsekwencje takiej próby rozpoznał i spuentował Wolfgang Hasberg: „Dydaktyka historii Kościoła nie zdołała się ugruntować jako mniej lub bardziej samodzielny element pedagogiki religii”<sup>32</sup>. To stwierdzenie ma charakter napomnienia i żądania. Takie podejście jest niewłaściwe! Dydaktyka historii Kościoła jako samodzielna dyscyplina z dydaktycznoreligijnego punktu widzenia nie ma racji bytu! Gdyż

3. zagadnienia dotyczące historii Kościoła należy rozwijać w ramach spójnej dydaktycznoreligijnej koncepcji. Na taką koncepcję powinno składać się wiele płaszczyzn: biblij-

Eine eigenständige Kirchengeschichtsdidaktik ist aus religionsdidaktischer Sicht völliger Unsinn. Denn

3. *Kirchengeschichtliche Inhalte müssen sich im Rahmen eines religionsdidaktischen Gesamtkonzeptes begründen und entfalten lassen.* Dieses Konzept enthält viele verschiedene Lerndimensionen: biblische, systematisch-theologische, ethische, diakonische, liturgische und andere. Die historische Dimension ist eine von mehreren derartigen Lerndimensionen, nicht mehr und nicht weniger.

4. *Die Kooperationen zwischen Religionsunterricht und Geschichte, immer wieder ermunternd vorgeschlagen*<sup>33</sup>, sind sicherlich im Einzelfall sinnvoll. Aber sie werden *seltene Ausnahmefälle* bleiben, weil Fächerstruktur und Unterrichtsorganisation ein sinnvoll verzahntes Miteinander bestenfalls in den Ausnahmefällen von Projektarbeit ermöglichen. Alles andere ist, so *Heidrun Dierk* mit Recht, „schwer realisierbar“ vor allem im Blick auf mögliche „unterrichtspraktische Konsequenzen“<sup>34</sup>.

5. Für die Begründung und Entfaltung von konkreten Lernstoffen heißt dies, dass sich bestimmte Themen in der Praxis immer von mehreren Perspektiven aus erschließen lassen. Konkret: Es gibt *kein kirchengeschichtliches Thema, das sich ausschließlich aus sich selbst heraus* oder aus dem Anspruch der Fachwissenschaft *begründet*. An einem Thema müssen sich mehrere Dimensionen entfalten lassen: etwa gleichzeitig historische und ethische (etwa: Elisabeth von Thüringen in ihrer Zeit und als mögliches Vorbild), oder historische und religionssoziologische (etwa Franziskus von Assisi in seiner Zeit und das Armutsideal), oder historische und praktische (etwa die „Soziale Frage“ des 19. Jahrhunderts und die Weltwirtschaft heute). Dieses didaktische Mischverfahren,

na, systematyczno-teologiczna, etyczna, diakonalna, liturgiczna i inne. Płaszczyzna historyczna powinna stanowić jeden z wielu tego typu elementów programu nauczania religijnego.

4. Wielokrotnie proponowane<sup>33</sup> *zacieśnienie związku* nauczania religii z lekcjami historii może mieć w niektórych przypadkach sens. Pozostaną to jednak *odosobnione przypadki*, ponieważ rzadko da się pogodzić wymogi programu nauczania z organizacją poszczególnych lekcji – wyjątek mogą stanowić specjalne projekty. *Heidrun Dierk* słusznie stwierdza, że wszystko inne byłoby „trudne do zrealizowania” ze względu na możliwe „konsekwencje dla praktyki nauczania”<sup>34</sup>.

5. W odniesieniu do procesu tworzenia i rozwoju konkretnych materiałów naukowych oznacza to, że wybrane tematy w praktyce powinny być postrzegane z wielu perspektyw. Konkretnie mówiąc: Sucha teoria nie prowadzi do zrozumienia tych tematów. Wokół określonego tematu trzeba rozwinąć różne elementy koncepcji dydaktycznej, np. historyczny i etyczny (np. *Elżbieta z Turynii* /*Elisabeth von Thüringen*/ w swoich czasach oraz jako potencjalny wzór do naśladowania), albo element historyczny powiązany z treścią socjologiczno-religijną (np. *Franciszek z Asyżu* w swoich czasach a ideał ubóstwa), albo element historyczny i praktyczny (np. problemy społeczne XIX wieku a dzisiejsza gospodarka światowa). Taka dydaktyczna wszechstronność i mieszanie perspektyw pojmowania wybranych zagadnień nie jest równoznaczne z degradacją tematyki historycznej, gdyż w podobny sposób postępuje się także w przypadku innych płaszczyzn nauki religii.

diese didaktische Mehrperspektivität bedeutet keine Zurücksetzung von historischen Themen, denn diesem Verfahren werden alle Dimensionen religiösen Lernens untergeordnet.

So also ist kirchengeschichtliches oder erinnerungsgeleitetes Lernen unverzichtbarer Bestandteil einer jeden zukunftsweisenden Religionsdidaktik, aber eben nicht (mehr) als eigenständige, aus sich selbst schöpfender und sich selbst begründender Lernbereiche; sondern als eine unverzichtbare Teildimension neben anderen. Ob SchülerInnen derartige Lernprozesse dann als „kirchengeschichtlich“ bewusst werden, ist zweitrangig. Von der missverständlichen Idee einer eigenständigen Kirchengeschichtsdidaktik – längst von der Praxis überholt – sollte man sich in jedem Fall auch auf der Ebene theoretischer Religionsdidaktik verabschieden.

Und noch eine ökumenische Seitenbemerkung: Ob sich die evangelische Religionsdidaktik dieser Vorgabe anschließen kann, ist unsicher. Schwierig und nun schon seit Jahrzehnten umstritten genug, die im katholischen Kontext beheimatete komplizierte Korrelationsdidaktik, jener so komplizierte idealtypische doppelseitige Erschließungsvorgang zwischen den Geschehnissen und Erfahrungen, denen sich die Begründung unseres Glaubens verdankt, und den Geschehnissen und Erfahrungen unserer Zeit. Das Historische kann sich in diesen doppelten Erschließungsprozess relativ mühelos mit einschwingen. Aber wie kompliziert ist die evangelische Situation. Da geht es darum, das Geschehen, dem sich der Glaube verdankt, in Zusammenhang zu bringen mit heutigen Erfahrungen, aber das alles unter Maßgabe der historischen Ereignisse, der Verstehensvoraussetzungen und auch noch der Sprachebene des 16. Jahrhunderts.

Nauka uwarunkowana pamięcią historyczną lub odnosząca się do historii Kościoła stanowi integralną część przyszłościowej dydaktyki religii, nie może być postrzegana jako samodzielny, odizolowany obszar religijnego nauczania; raczej jako jego integralna część, jedna z wielu płaszczyzn. Czy uczniowie pojmą ten proces jako „naukę o historii Kościoła”, ma drugorzędne znaczenie. Tak czy inaczej z pomysłu niezależnego nauczania historycznego należy zrezygnować, także na poziomie teoretycznej dydaktyki religii - co w praktyce już uczyniono.

W tym miejscu jeszcze jedna uwaga dotycząca pozostałych religii chrześcijańskich: nie ma pewności co do tego, czy ewangelicka dydaktyka religii skorzysta z tych wytycznych. Problemem może okazać się ugruntowana w katolickim kontekście dydaktyka korelacyjna, dziedzina trudna i od stuleci wywołująca kontrowersje, stanowiąca skomplikowany, dwustronny proces poznawczy, lawirujący pomiędzy wydarzeniami historycznymi i doświadczeniami, które są filarami naszej wiary, a współczesnymi wydarzeniami i doświadczeniami. Powiązanie treści historycznych z tym dwustronnym procesem poznawczym raczej nie stanowi problemu. Należy jednak pamiętać, jak złożona jest sytuacja, w której znajduje się kościół ewangelicki. Chodzi tu głównie o powiązanie wydarzeń stanowiących fundament wiary, z dzisiejszymi doświadczeniami, w odniesieniu do wydarzeń historycznych, warunków percepcyjnych i przy uwzględnieniu języka typowego dla XVI w. W ten sposób powstaje nie tyle dwustronny, lecz trójstronny układ będący źródłem napięć. W tym

Nicht ein bipolares Spannungsgefüge, sondern ein tripolares! Eines, in dem die Geschichte des 16. Jahrhunderts als konstitutives Element mit ins Spiel kommt. Hier muss Geschichte einen anderen Stellenwert haben, denn an ihr hängt Identität, hängt „Traditionsvergewisserung“, „Selbstreflektivität“ und „Positionalität“.<sup>35</sup> Ob dieses anspruchsvolle, eben letztlich doch wieder theologisch begründete dreipolige Durchdringungsgeschehen überhaupt gelingen kann?

Begnügen wir uns hier mit dem Versuch eines exemplarischen Aufzeigens, wie unter den benannten Vorgaben der Beitrag kirchengeschichtlichen, erinnerungsgeleiteten Lernens künftig aussehen kann, ohne ihn idealtypisch noch weiter aufzuladen in endgültig praxisenthobene „Signaturen des Lernens im Prisma der Erinnerung“<sup>36</sup>. Ich konzentriere mich auf ein religionsdidaktisch bislang nur wenig genutztes Feld, das sicherlich auch nie ein zentrales Feld religiösen Lernens werden kann und soll, wohl aber eigene Chancen in sich birgt: auf das Feld der Begegnung von Theologie und Literatur<sup>37</sup>, von Religionsdidaktik und Literaturdidaktik<sup>38</sup>: Wie kann man nicht nur aus *Geschichte*, sondern aus *Geschichten* lernen? Wie Geschichte und Geschichten zusammen fruchtbar machen? Anders gewendet: Was können Kirchengeschichte und erinnerungsgeleitetes Lernen gewinnen, wenn sie sich dem Bereich der Literatur öffnen?<sup>39</sup>

#### 4 Von Geschichten lernen? Kirchengeschichte und Literatur

Wenn ich mich auf das Feld der Berührung von Historie und Fiktion wage, dann nähere ich mich einem Tabubereich. Godehard Ruppert

układzie konstytutywnym elementem staje się historia XVI w.

W tym rozumieniu historia zyskuje inną wartość, gdyż staje się nosicielem tożsamości, „potwierdza tradycje” oraz pozwala na „refleksję nad sobą” i „określenie swojego stanowiska”<sup>35</sup> Lecz czy ów trudny, trójstronny, jak się okazuje znów mający teologiczne podłoże, układ w ogóle ma szansę na powodzenie?

Zadowolmy się próbą przykładowej prezentacji przyszłości nauki o historii Kościoła oraz nauczania uwarunkowanego pamięcią historyczną, tworzonej w oparciu o wspomniane wytyczne. Umyślna rezygnacja z idealizacji, ma zapobiec zamianie tego tekstu w czysto teoretyczne „sygnatury nauki postrzeganej przez pryzmat pamięci o historii”<sup>36</sup>. Pragnę skoncentrować się na obszarze, który dotychczas był rzadko poruszany w kontekście dydaktyczno-religijnym i z pewnością nigdy nie stanie się (i nie ma się stać) centralnym punktem nauczania religijnego, lecz kryje w sobie szansę na zbliżenie teologii z literaturą<sup>37</sup>, czyli dydaktyki religii z dydaktyką literatury<sup>38</sup>: Co zrobić, żeby nauka płynąca nie tylko z historii, lecz także z opowiadań była owocna? Innymi słowy: Co zyskają nauka o historii Kościoła oraz nauka uwarunkowana pamięcią historyczną, gdy otworzą się na literaturę?<sup>39</sup>

#### 4 Opowiadania źródłem wiedzy? Nauka o historii Kościoła a literatura

Poruszając związek historii i fikcji literackiej, bez wątpienia zbliżam się do obszaru stanowiącego pewnego rodzaju tabu. Gode-

erwähnt in einem kleinen Überblick über „Kirchengeschichtliche Inhalte in literarischen Werken“ die Auffassung, dass jeder echte Historiker Reserven im Blick auf historisierende Belletristik haben müsse. Er stellt uns dort den einflussreichen katholischen Kirchengeschichtler *Erwin Iserloh* vor Augen. Dieser habe in seinen Vorlesungen vehement gewarnt vor „der ‚parfümierten Geschichte‘ jener Romanschreiber, die sich mit historischen Themen beschäftigen. Derlei läse ein zukünftiger (Kirchen-)Historiker nicht! Es verderbe die notwendige Distanz zum Thema.“<sup>40</sup>

Diese Position soll im Folgenden zurückgewiesen und überwunden werden. Es geht im Gegenteil um ein Plädoyer, die Chancen der Fiktion als Zugang zu Fakten zu nutzen, ohne die Differenz zwischen beiden verwischen zu wollen. Natürlich ist ein historisches Dokument etwas anderes als ein Jahrhunderte später phantasievoll erdachter Roman. Ein motivational offener Zugang zu Geschichte lässt sich aber vielleicht am besten in einer Kombination aus beiden Gattungen erreichen.

Im innovativen und deshalb umstrittenen geschichtshermeneutischen Modell des Amerikaners *Hayden White* finden sich anschlussfähige Gedanken, die in diese Richtung weisen. White spricht in seinen einflussreichen Studien über „Die Fiktion des Faktischen“ provokativ von der strukturellen Nähe zwischen Geschichtsschreibung und belletristischer Literatur. Er versteht beide als auf einer nachträglich konstruierten Plotstruktur beruhenden Formen der Fiktionsbildung. White postuliert, dass „der Diskurs des Historikers und der des Autors fiktionaler Literatur sich überschneiden, Ähnlichkeiten aufweisen und einander entsprechen“<sup>41</sup>. Denn tatsächlich: Klio dichtet. Klio, die griechische Muse der Geschichts-

*hard Ruppert* wspomina w swoim zestawieniu odnoszącym się do „Historii Kościoła w tekstach literackich”, że prawdziwy historyk powinien odnosić się do beletrystyki o zabarwieniu historycznym z odpowiednim dystansem. Autor odnosi się do słów wpływowego historyka katolickiego *Erwina Iserloh*, który w ramach swoich wykładów nagminnie ostrzegał przed „wyperfumowaną historią” powieściopisarzy poruszających tematykę historyczną. Przyszli historycy (kościelni) nie czytają takich tekstów, gdyż mogą wówczas stracić niezbędny dystans.”<sup>40</sup>

Owo założenie uważam za błędne, co w dalszym ciągu tej pracy zostanie uzasadnione. Opowiadam się bowiem za wykorzystaniem możliwości, jakie daje nam fikcja literacka, do rozpowszechniania faktów – przy jednoczesnym zachowaniu wyraźnych granic pomiędzy nimi. Niewątpliwie nie można porównywać historycznych dokumentów do wiele wieków później z fantazją zmyślonych powieści.

Warto się jednak zastanowić, czy kombinacja obu gatunków nie umożliwiłaby szerszego dostępu do historii.

W historyczno-hermeneutycznym modelu Amerykanina *Haydena White’a*, wzbudzającym kontrowersje z powodu swojej innowacyjności, znajdziemy wiele rozważań wskazujących ten kierunek. Jego badania dotyczące „Fikcji w faktach” zyskały duże uznanie. *White* w prowokacyjny sposób mówi w nich o strukturalnej bliskości historiografii i beletrystyki. Obie uważa za odmiany powieściopisarstwa o fabularnej strukturze. W opinii *White’a* „dyskurs historyka w znikomym stopniu różni się od dyskursu powieściopisarza, w niejednym

schreibung, wird üblicherweise mit einer Papyrusrolle dargestellt, gelegentlich auch mit einem Griffel. Sie ist Symbol dafür, dass „die Historie nicht allein eine“ – objektive, vorgeblich interessenlose – „Wissenschaft ist, sondern die Kunst der Darstellung des Vergangenen umgreift“<sup>42</sup>, und dies stets eben auch poetisch, fiktiv, gestalterisch. Die Verbindung von Geschichte und Geschichten – ein heikles Gelände!<sup>43</sup> Dazu ein Beispiel.

## 5 Ulla Hahn: Das verborgene Wort (2001)

Kaum ein Buch wurde im Jahre 2001 so kontrovers und heftig diskutiert wie *Ulla Hahns* Roman „Das verborgene Wort“. Im Folgejahr wurde es mit dem renommierten Deutschen Bücherpreis ausgezeichnet. Und noch 2008 erschien unter dem Titel „Der Satansbraten“ eine überaus gelungene Verfilmung in der ARD. *Hahn*, Jahrgang 1946 und die wohl bekannteste und erfolgreichste deutschsprachige Gegenwartslyrikerin, schildert in diesem Roman in kunstvoller fiktionaler Verkleidung ihre Kindheit und frühe Jugend im rheinischen Monheim. Wie in wenigen Werken zuvor wird hier das Aufwachsen im Nachkriegsdeutschland im kleinbürgerlichen Milieu einer rheinisch-katholischen Provinz beschrieben. Zwei zentrale Momente kennzeichnen das Aufwachsen von „*Hildegard Palm*“ – so der Name des Mädchens im Buch. Zum einen die besondere Rolle der Sprache: Über Sprache beginnt sich *Hildegard* aus ihrem Milieu zu lösen; Literatur wird ihr zur Entdeckung von Individualität; mit dem Lesen und Schreiben formt sich die Persönlichkeit. Selten zuvor hat ein Roman in so feinfühligster Schilderung diesen Prozess nachgezeichnet. Doch Sprache ist eng ge-

punkcie są zgodne i wykazują wiele podobieństw”<sup>41</sup> I rzeczywiście: Klio, grecka muza historii, tworzy także poezję – zazwyczaj przedstawiana ze zwojem papirusowym (a czasem także rylcem) w dłoni. Stanowi symbol tego, że „historia nie jest jedynie...” – obiektywną, rzekomo bezinteresowną – „... nauką, lecz także sztuką przedstawiania przeszłości”<sup>42</sup>, oczywiście także w wymiarze poetyckim, twórczym, fikcyjnym. Związek historii z powieściopisarstwem to wyjątkowo trudne zagadnienie!<sup>43</sup> Oto przykład:

### 5 Ulla Hahn: *Ukryte słowo Das verborgene Wort* (2001)

Mało która książka wywołała w 2001 r. tyle kontrowersji i była tematem tak licznych dyskusji, co powieść Ulli Hahn pt. „Ukryte słowo” /*Das verborgene Wort*/. Rok później zdobyła renomowaną nagrodę literacką „Deutscher Bücherpreis” /*Niemiecka nagroda literacka*/. Książka doczekała się ekraniзації, film pt. „Der Satansbraten” wyemitowała w 2008 r. telewizja ARD. Ulla Hahn, ur. w 1946 r., jest prawdopodobnie najbardziej znaną niemieckojęzyczną, współczesną poetką piszącą lirykę. W tej powieści opisuje swoje dzieciństwo otulone kunsztownym welonem fikcji, jak również lata młodości spędzone w miejscowości Monheim nad Renem. Jak w mało której dotychczas wydanej książce, autorka przedstawia proces dorastania w drobnomieszczańskim środowisku reńsko-katolickiej prowincji w powojennych Niemczech. Dla przyszłości małej dziewczynki, Hildegard Palm – bohaterki powieści, centralne znaczenie miały

knüpft an Religion. Im Bereich der Kirche – die sehr wohl kritisch betrachtet, alles andere als idealisiert, in aller Differenziertheit ausgeleuchtet wird – findet Hildegard Anregungen, Stütze, Förderung. Gerade die Sprachformen der Liturgie, der Bibel, des religiösen Alltagslebens fördern den benannten Wachstumsprozess. In erstaunlicher Offenheit hat sich Ulla Hahn zu dieser Verwurzelung bekannt: In einem Interview mit dem „Spiegel“ wird sie kritisch befragt, ob denn eine solche Schilderung nicht „eher untypisch“ sei? Darauf Ulla Hahn: „Nein. Die Kirche war in so einer armseiligen Dorfgemeinschaft der Kulturträger. Wo habe ich zum ersten Mal einen schönen Raum gesehen, Überfluss, schöne Gewänder, Kerzen? Wo zum ersten Mal Musik gehört? Worte, die nicht nur zum Schimpfen da waren? In der Kirche. Das war ungeheuer wichtig.“<sup>44</sup>

Greifen wir aus dem Roman eine Szene heraus, die auch Ulla Hahn zentral wichtig ist. Im März 2007 las Ulla Hahn im Rahmen der dort ausgetragenen „Literarischen Woche“ zum Thema „Katholizismus und Literatur“ in der Katholischen Akademie in Bayern aus dem „Verborgenen Wort“ und kommentierte Entstehungsprozess, Ziele und Rezeptionswege. Mit Absicht, so die Autorin, habe sie einem ehemaligen Pfarrer ihrer Gemeinde – „die einzige Figur in diesem Roman, die auch wirklich authentisch ist“ – ein literarisches „Denkmal setzen“<sup>45</sup> wollen.

50er Jahre: Eine rheinische Großfamilie sitzt um den nachmittäglich-feierlichen Kaffeetisch anlässlich der Wiedereinweihung der im Krieg zerstörten Pfarrkirche. Das Gespräch wendet sich bald hierhin, bald dorthin. Dann seufzt die Tante: „Wenn dat der Böhm noch erläv hätt.“<sup>46</sup> Schon ist man mitten im Gespräch über Pfarrer Böhm, einem aufrechten Widerstandskämpfer



dwa zdarzenia. W przypadku pierwszego z nich decydującą rolę odgrywał język: mowa pomogła dziewczynce w wyrwaniu się ze znienawidzonego środowiska. Drugim czynnikiem wywołującym szereg zmian w jej życiu była literatura, prowadząca do odkrycia własnej osobowości; pisząc i czytając rozwijamy naszą osobowość. Mało która powieść tak czule i wnikliwie odzwierciedla ów proces.

Język jest w tym przypadku jednak mocno powiązany z religią. Kościół – przedstawiony w zróżnicowany sposób, krytycznie, bez zbędnej idealizacji – staje się dla młodej Hildegard zarazem podporą jak i natchnieniem. Wspomniany proces dojrzewania wspomagany jest formami językowymi z liturgii, Biblii i codziennego życia religijnego. Ulla Hahn w wyjątkowo otwarty sposób przyznała się do tego związku: W wywiadzie dla gazety „Der Spiegel” autorka musiała stawić czoła raczej krytycznemu pytaniu, które dotyczyło zasadności takiej formy opowiadania. Na pytanie czy nie jest ona „dość nietypowa” Ulla Hahn odpowiedziała: „Nie. W tak mizernej społeczności wiejskiej kościół był głównym filarem kultury. Gdzie po raz pierwszy ujrzałam ładnie przystrojone pomieszczenie? Gdzie dowiedziałam się co to przepych? Gdzie zobaczyłam piękne szaty i świece? Gdzie po raz pierwszy usłyszałam dźwięk muzyki? Słowa nie służące jedynie do przeklinania i kłótni... Właśnie w kościele. To miało dla mnie ogromne znaczenie.”<sup>44</sup>

Proponuję nieco bliżej przyjrzeć się wybranej scenie powieści, która także dla samej autorki ma centralne znaczenie. W marcu 2007 r. podczas „Literackiego Tygodnia” organizowanego przez bawarską Akademię

gegen die Nazis. Alle tragen Erinnerungen zusammen. Doch wo die eine meint, „dar wor eine Helliye“, da erinnert sich der andere missbilligend daran: „ävver mit de Pollake hät dä et jehale“. Wo einer sich an dessen aufrechte Predigten erinnert: „Wenn se alle so jewese wöre“, erzählen andere von einem jetzigen Kirchenvorstandsmitglied, damals erbitterter Gegner des Pfarrers, verantwortlich für dessen Auslieferung an die Nazis. Mitten im Gottesdienst hätten sie den Pfarrer ob seines unerschrockenen Eintretens für Freiheit und Recht abholen wollen, schwer misshandelt habe er ihnen jedoch die Tür gewiesen: „Meine Herren, hät he jesät, Sie werden dieses Haus wohl respektieren, wenn Sie schon meine Person nicht respektieren.“ Nur ein kurzer Aufschub, das weitere Schicksal von Pfarrer Böhm bleibt unerzählt. So die einander ergänzenden, korrigierenden, collageartig zusammengefüigten Berichte. Zwischen all dem das Mädchen Hildegard, staunend zuhörend, halbverstehend, immer wieder mit Fragen unterbrechend. Was nicht erzählt wird: Aus dem deutschen Martyrologium des 20. Jahrhunderts ist überliefert, dass der Monheimer Pfarrer Hans Böhm in das Konzentrationslager Dachau eingeliefert und dort ermordet wurde.<sup>47</sup>

Im Folgenden soll der Versuch unternommen und ausbuchstabiert werden, anhand dieser hier nur knapp umrissenen literarischen Szene aufzuzeigen, warum und wie das Lernen aus Geschichte über das Lernen aus Geschichten möglich sein kann. Dazu werden einige allgemeine religionsdidaktische Prinzipien genannt und im Blick auf das Beispiel veranschaulicht.

### 1. Substitution

Die beschriebene Szene aus dem Roman von Ulla Hahn liest sich – bei genauerem Hinsehen

Katolicką pod przewodnim hasłem „Katolicyzm i literatura” Ulla Hahn czytała ze swojej książki pt. „Ukryte słowo” /*Das verborgene Wort*/ oraz komentowała proces jej powstawania, jej założenia oraz możliwości odbioru. Autorka przyznała, że z rozmysłem „postawiła literacki pomnik jedynej autentycznej postaci całej opowieści”<sup>45</sup> dawnemu proboszczowi swojej parafii.

Przenosimy się do lat pięćdziesiątych: z okazji ponownego poświęcenia kościoła parafialnego zniszczonego podczas wojny, pewna nadreńska rodzina spotyka się przy odświętnie nakrytym stole na popołudniowej kawie. Podczas żywej dyskusji poruszane są najróżniejsze tematy. W pewnym momencie ciotka wzdycha i mówi: „Gdyby Böhm tego dożył”<sup>46</sup> (*Wenn dat der Böhm noch erläv hätt*). Czytelnik odnajduje się w samym środku rozmowy o proboszczu Böhm, zaangażowanym uczestniku ruchu oporu przeciwko nazistom. Wszyscy po kolei przytaczają swoje wspomnienia. Lecz akurat w momencie, gdy jedna osoba z uznaniem stwierdza, że „ksiądz był świętym” (*dar wor eine Hellije*), inna zdawała sobie przypominać, że „miewał problemy z Polakami” /*ävver mit de Pollake hät dä et jehale*/. Podczas, gdy jedni wspominali jego wspańnięte kazania: „Gdyby wszystkie takie były” /*Wenn se alle so jewese wöre*/, inni przytaczają historię o jednym z obecnych członków rady parafialnej, który przyczynił się do schwytania proboszcza przez nazistów. Podobno chciano aresztować go w trakcie odprawianej Mszy Świętej za nieustraszone wstawiennictwo za wolnością i praworządnością. Doznał fizycznej przemocy, lecz mimo to zdołał wyprosić żołnierzy ze świątyni: „Drodzy Panowie, powiedział,

– wie eine Illustration der im Blick auf Weitergabe von geschichtlichen Erfahrungen vielfach zitierten Verse aus dem Buch Deuteronomium: „Lerne aus den Jahren der Geschichte! / Frag deinen Vater, er wird es dir erzählen, / frag die Alten, sie werden es dir sagen.“ (Dtn 32,7) Eine ähnliche Situation legt Ulla Hahn vor: Eine idealtypische Szene oraler Geschichtsvermittlung: ein direktes Gespräch zwischen Angehörigen verschiedener Generationen; eine direkte Verzahnung von Frage und Antwort, Informationsbedarf und Stillung der Neugier. Da eine solche Konstellation unmittelbar-direkter Oralität jedoch im Alltag immer seltener zu finden ist, bedarf es – wie schon in der Schriftwerdung der Bibel selbst – ersatzweise die schriftliche Fixierung, die zudem fiktiv verkleidet und in den Roman integriert wird. Dort, wo eigenes Erleben fehlt, braucht es Zugänge zu geronnener, stellvertretender Erfahrung. Literatur ersetzt, substituiert, komprimiert und gestaltet hier also Erfahrung.

## 2. Exemplarität

Nur zu gut sind sich Religionsdidaktiker bewusst, dass Auswahl, Reduktion, Elementarisierung notwendige Grundgebote für schulische Lehr- und Lernprozesse sind. So schön es wäre, einen auch nur ansatzweise repräsentativen chronologischen Überblick der Kirchengeschichte vom Anfang bis in die Gegenwart im Unterricht zu verankern, das tatsächlich zur Verfügung stehende Unterrichtsvolumen lässt das nicht zu. Klaus König hält so als eine der von ihm aufgestellten „Grundregeln der Kirchengeschichtsdidaktik“ fest: „Den chronologischen Überblick als Anordnungsprinzip aufgeben und durch thematische Fallstudien ersetzen.“<sup>48</sup>

Nach welchen Prinzipien aber sollten solche Fallstudien ausgewählt werden? In der allgemeinen Geschichtsdidaktik plädiert man

nawet jeżeli nie respektujecie mojej osoby, to uszanujcie miejsce, w którym się znajdujecie.” /*Meine Herren, hät he jesät, Sie werden dieses Haus wohl respektieren, wenn Sie schon meine Person nicht respektieren.*/ Było to tylko krótkim odroczeniem wyroku, dalsze losy proboszcza nie zostają opowiedziane. Przeplatające się relacje, uzupełniane i korygowane, przypominające kolaż, tworzą spójną opowieść.

W samym środku zdarzeń znajduje się mała dziewczynka o imieniu Hildegard, wsłuchująca się z zachwytem w opowieści dorosłych, nie rozumiejąca wiele z tego i przerywająca od czasu do czasu ich dyskusje rozmaitymi pytaniami. Autorka w swojej opowieści nie wspomina jednak o tym, że według niemieckiego martyrologium XX w. proboszcz Hans Böhm z parafii Monheim trafił do obozu koncentracyjnego Dachau, gdzie został zamordowany<sup>47</sup>.

Na podstawie tej literackiej sceny spróbuję pokazać, dlaczego i jak możliwe jest czerpanie wiedzy z historii poprzez naukę płynącą z opowieści. W tym celu przytoczę kilka dydaktycznoreligijnych reguł, po czym wyjaśnię je w oparciu o powyższy przykład.

### 1. Substytucja

Po dokładniejszej analizie opisanej sceny z powieści Ulli Hahn można stwierdzić, że w znacznym stopniu przypomina ona ilustrację wersów z Księgi Powtórzonego Prawa, które były wielokrotnie cytowane w odniesieniu do sposobów przekazywania historycznych doświadczeń: „Wynieś naukę z lat historii! / *Spytaj ojca, on ci wszystko opowie, / spytaj starców, oni ci wszystko opowiedzą*” (32,7) /*wolne tłumaczenie*/. Podobną sytuację przedstawia Ulla Hahn: Typowa scena ust-

stark für das Prinzip der „Repräsentativität“. Zeitgeist und Zeitentwicklungen sollen anhand typischer, eben repräsentativer Beispiele erkennbar und reflektierbar werden. Die Religionsdidaktik hält sich mit guten Gründen an ein anderes Prinzip, das der Exemplarität. Angesichts des viel geringeren Zeitbudgets lassen sich repräsentative Darstellungen nur selten einsetzen. Eher setzt man auf besondere, herausragende, ungewöhnliche Gestalten. Das darf und muss nicht die Form hagiographischer oder harmonisierend-verfälschender Heldenverklärung annehmen, vielmehr soll hier am herausragenden Beispiel das im Normalfall andere Verhalten der Mehrheit deutlich werden. Geschichtliches Denken wird hier also nur dann gefördert, wenn die lebensgeschichtliche Darstellung die „komplexen geschichtlichen, sozialen und kulturellen Zusammenhänge“<sup>49</sup> mit berücksichtigt, so eine Forderung von Peter Biehl.

Genau das findet sich in dem Roman von Ulla Hahn: Der dort auftretende Pfarrer Böhm wird gerade nicht als repräsentativ, sondern eindeutig als Ausnahme, wenn auch nicht als Einzelfall geschildert. Im Spiegel des Beispiels wird Zeitgeschichte in Differenziertheit und Vielschichtigkeit spürbar.

### 3. Personalität

Ein drittes didaktisches Schlagwort schließt sich daran an: Personalität oder „Personorientierung“<sup>50</sup>. Ich schließe mich hier nachdrücklich an Konstantin Lindners „Plädoyer für biographisch akzentuierte Zugänge zur Kirchengeschichte“<sup>51</sup> an. Neben die von ihm bevorzugten historischen setzte ich jedoch die fiktionalen Biographien, wohlgemerkt: als Ergänzung, nicht als Substitution. Warum? Um ein Sich-Hineinversetzen in fremde Traditionen und Lebenswelten zu ermöglichen, wählen Schrift-

nego przekazu historycznego: bezpośrednia rozmowa przedstawicieli różnych pokoleń; zazębiające się pytania i odpowiedzi, zapotrzebowanie na informacje i zwykła chęć zaspokojenia ciekawości. Ponieważ jednak bezpośrednio przekazy ustne stają się coraz rzadsze w życiu codziennym zwykłych ludzi, konieczne jest przelanie tych opowieści na papier – co zresztą praktykowano już we wcześniejszych czasach, tworząc np. samą Biblię – przybranych w fikcję i wplecionych w ciąg wydarzeń powieści. Tam gdzie brakuje własnych przeżyć, muszą zostać stworzone kanały dostępu do doświadczeń pełniących rolę zastępczą. Literatura w takim przypadku zastępuje, uzupełnia, intensyfikuje i tworzy doświadczenia.

## 2. Wzorcowość

Dydaktycy religii doskonałe zdają sobie sprawę z tego, że wybór, upraszczanie i wyznaczanie podstaw stanowią elementarne wartości procesu nauki szkolnej i nauczania. Nawet jeżeli pokusa umieszczenia reprezentatywnego, chronologicznego przeglądu historii Kościoła w toku nauczania szkolnego wydaje się być przeogromna, to każdy musi zdawać sobie sprawę z tego, że wymiar godzin czyni to przedsięwzięcie niemożliwym do zrealizowania. Klaus König w jednej ze swoich „Podstawowych reguł dydaktyki historii Kościoła” utrzymuje, że: „W ramach procesu porządkowania programu nauczania należy zrezygnować z chronologicznego przeglądu historii Kościoła na korzyść tematycznych studiów monograficznych.”<sup>48</sup>

Lecz na podstawie jakich kryteriów należy wybierać owe badania? W środowisku dydaktyki historycznej na ogół przyjmuje się zasadę „reprezentatywności”.

stellerInnen fast stets den Zugang über wenige zentrale Zugangsfiguren. In der freiwilligen Identifikation mit diesen Personen wird die Welt, in der sie leben, fühlbar, erfahrbar, spürbar. In literarischen Werken, die psychologisch entfalten und sinnlich-ästhetisch ausschmücken können, wo historische Quellen oft nüchtern faktisch bleiben müssen, ist gerade dieser Prozess einer ganzheitlichen, in der Phantasie der Lesenden beheimateten Annäherung anders möglich. Lernenden öffnet sich so ein tieferer Zugang, als dies über bloße ‚Information über‘ möglich wäre.

## 4. Authentizität

Eine weitere, über Literatur eigens mögliche Gewinndimension liegt darin, dass in gelungenen Texten Authentizität spürbar werden kann. Nicht in dem Sinne, dass die SchriftstellerInnen sich auf eine lückenlose historische Quellenlage verlassen könnten oder selbst zwangsläufig alle erschriebenen Positionen teilen müssten, wohl aber darin, dass die Qualität guter Literatur sich unter anderem gerade darin spiegelt, wie authentisch und überzeugend sich SchriftstellerInnen in andere Lebensgefühle fiktiv hineinversetzen können. Diese Authentizität bestimmt sich zunächst also nicht durch faktenhistorische Stimmigkeit, sondern durch ästhetische Qualität. Ulla Hahns Pfarrer Böhm – der Autorin zufolge ja „die einzige Figur in diesem Roman, die auch wirklich authentisch ist“ – mag de facto den Schilderungen entsprochen haben oder nicht: Sein literarisches Porträt ist stimmig und überzeugend. Von diesem Porträt her legt sich die Spurensuche nach dem tatsächlich Pfarrer Hans Böhm nahe, der im Erzbistum Köln als Märtyrer verehrt wird, ein Namenspatron mehrerer Straßen und einzelner kirchlicher Einrichtungen ...<sup>52</sup>

Reprezentatywne przykłady mają sprawić, że duch czasów i rozwój wydarzeń historycznych, staną się rozpoznawalne i przyswajalne. Dydaktyka religii nie bez powodu przyjęła inną regułę – regułę wzorowości. Ze względu na skromny wymiar godzin metoda przedstawiania reprezentatywnych przykładów rzadko daje się zastosować w praktyce. Znacznie większy nacisk kładzie się na przedstawianie szczególnych, wybitnych i nietypowych postaci. Taka metoda nie musi i nie powinna przyjmować formy hagiograficznego lub pozornie zharmonizowanego, lecz fałszującego rzeczywistość kultu bohaterów. Chodzi raczej o ukazanie odmiennego zachowania jednostek w trudnych sytuacjach na podstawie wybitnych przykładów. W takim przypadku historyczne myślenie jest tylko wtedy rozwijane, gdy przedstawiana historia życia danej jednostki uwzględnia „skomplikowane historyczne, społeczne i kulturowe związki”<sup>49</sup> – czego domaga się *Peter Biehl*.

Dokładnie to odnajdujemy w powieści Ulli Hahn: Postać proboszcza Böhma przedstawiana jest jako wyjątek, można wręcz powiedzieć, że jako pojedynczy przypadek, a nie jedynie jako postać reprezentatywna. Na tym przykładzie przedstawiana jest pełna różnorodność i wielopłaszczyznowość współczesnej historii.

### 3. Osobowość

Trzecim hasłem wchodzącym w skład wspomnianej koncepcji jest „osobowość” lub „zorientowanie na osobę”<sup>50</sup>. W tym przypadku pragnę poprzeć założenie „biograficznie akcentowanego podejścia do przekazu historii Kościoła”<sup>51</sup> propagowane przez *Konstantina Lindnersa*. Uważam jednak, że historyczne biografie należy uzu-

### 5. Multiperspektivität

Die Stimmigkeit des literarischen Porträts liegt unter anderem daran, dass es ja nicht objektiv oder auktorial präsentiert wird. Sein Bild setzt sich aus mehreren, von unterschiedlichen Positionen aus vermittelten Bruchstücken der Erinnerungen zusammen. Auch darin spiegelt sich eine geschichtshermeneutische Erkenntnis: Es gibt schlicht keinen absolut objektiven Zugang zu politischen oder historischen Konstellationen. Jede Beschäftigung mit Konflikten und Prozessen ist perspektivisch<sup>53</sup> durch die eigene Prägung und das eigene Erkenntnisinteresse mitbestimmt. Gute Literatur ermöglicht das perspektivische Hineinschlüpfen in verschiedene Standpunkte. Die Beschäftigung mit Literatur macht deutlich, dass jeder einzelne Zugang, jede Erinnerung, jedes Aufrufen oder Verschweigen von Geschichte und Geschichten durch perspektivische Vorgaben geprägt ist. Der Kirchengeschichtler *Hans Reinhard Seeliger* hat ein dementsprechendes Ziel seiner Wissenschaft benannt als „Demonstration von Alternativen und damit der Verflüssigung des Selbstverständlichen”<sup>54</sup>.

Amos Oz, israelischer Schriftsteller und 1992 mit dem Friedenspreis des deutschen Buchhandels ausgezeichnet, hat das in seiner Preisrede wie folgt ausgedrückt: „Wenn ich feststelle, dass ich mit mir selbst hundertprozentig übereinstimme, schreibe ich keine Geschichte, sondern einen wütenden Artikel.”<sup>55</sup> Dichtung jedoch verweigert sich solcher ethischer Eindeutigkeit. Oz weiter: „Wenn ich hingegen nicht nur ein einziges Argument in mir spüre, nicht nur eine Stimme, kommt es bisweilen vor, dass sich diese unterschiedlichen Stimmen zu Gestalten entwickeln, und dann weiß ich, dass ich mit einer Geschichte schwanger gehe.” Die Konsequenz, poetolo-

pełnić o biografie fikcyjne, oczywiście jedynie jako dodatek, uzupełnienie, a nie jako substytut. W jakim celu? Otóż aby umożliwić zrozumienie obcych tradycji i sposobów życia, pisarze najczęściej opierają swoje dzieła na kilku głównych postaciach. Gdy czytelnik zaczyna identyfikować się z którąś z tych postaci, świat w którym ona żyje staje się dla niego namacalny, doświadczalny, odczuwalny. To właśnie w dziełach literackich, które wspierają rozwój mentalny oraz prowadzą do wyostrenia zmysłów i poczucia estetyki, gdzie źródła historyczne pozostają często suche i ograniczone do najważniejszych faktów, możliwy jest ów proces całościowego, zakorzenionego w fantazji czytelnika zbliżenia. Uczniowie zyskują dzięki temu o wiele szerszy dostęp do wiedzy, niż w przypadku zwyczajnego przedstawiania suchych faktów.

#### 4. Autentyzm

Kolejnym pozytywnym wymiarem nauczania historyczno-religijnego, możliwym do zrealizowania wyłącznie za pośrednictwem literatury, jest to, iż dobre pod względem literackim teksty pozwalają na odczucie autentyczności.

Bynajmniej nie jest to wymóg stawiający autora lub autorkę przed koniecznością korzystania wyłącznie z historycznie niepodważalnych źródeł, albo bezpośredniego przeżycia opisywanych zdarzeń. Dotyczy on raczej faktu, że jakość literatury zależy w dużej mierze od tego, jak wiarygodnie i przekonująco pisarze wcielają się fikcyjnie w inne role. Autentyczność nie zależy więc wyłącznie od poprawności historycznych faktów, lecz przede wszystkim od estetycznej jakości dzieła. Niewykluczone, że obraz

gisch eindeutig zugespitzt: „Geschichten schreibe ich genau dann, wenn ich mich mit verschiedenen, einander widersprechenden Forderungen identifizieren kann, mit einer Vielzahl moralischer Standpunkte, widerstreitender Gefühle.“ Multiperspektivität<sup>56</sup>: Ein Grundprinzip, das moderne (Kirchen-)Geschichtsdidaktik und Literatur teilen.

#### 6. Beitrag zur Lebensorientierung

Das Zitat von Amos Oz weist bereits auf ein weiteres didaktisches Grundprinzip: Der Ort von Kirchengeschichte im Unterricht lässt sich – wie bei allen anderen Fachwissenschaften auch – nicht allein vom Selbstanspruch der Wissenschaft bestimmen, sondern im Blick darauf, welcher Beitrag damit für die Bildung von Schülerinnen und Schülern erfolgt. Kirchengeschichtliches Lernen muss sich in den Gesamtkontext religiösen Lernens einordnen,<sup>57</sup> in dem die historische Perspektive wichtig ist – aber als eine von mehreren. Vor allem Bernhard Gruber hat in seiner Dissertation den Standpunkt stark gemacht, Kirchengeschichte müsse einen „Beitrag zur Lebensorientierung“ – so der Titel – geben. Zentral gehe es so darum, Kirchengeschichte zu aktualisieren, im Blick auf heutige geschichtliche und ethische Probleme transparent zu machen. „Historische Themen (...) gewinnen ihre Relevanz (...) durch ihren Bezug zur gegenwärtigen (und soweit voraussehbar zukünftigen) Lebenswelt der SchülerInnen“<sup>58</sup>, so die Grundthese. Das Mädchen in Ulla Hahns Roman fragt nicht aus rein historischem Interesse nach den Ereignissen um Pfarrer Böhm, sondern um die jetzige Gegenwart, die Reaktionen und Haltungen der Menschen in seinem privaten Umfeld besser einordnen zu können.

Kritische Einwände gegen das damit angerissene Konzept bemängeln, hier liege die Ge-



proboszcza Böhma, postaci pojawiającej się w dziele Ulli Hahn – według autorki „jedyna autentyczna postać całej opowieści” – odpowiadał rzeczywistości. Nie ulega jednak wątpliwości, że autorce udało się wykreować postać spójną i przekonującą. Ten obraz jest dobrym punktem wyjścia dla dochodzenia, podążającego śladami prawdziwego proboszcza Böhma, który na terenie arcybiskupstwa Köln/Kolonia czczony jest jako męczennik – jego imieniem nazwano szereg ulic i instytucji kościelnych...<sup>52</sup>

### 5. Wielość perspektyw

Spójność literackiego portretu zawdzięczamy między innymi temu, że nie został on zaprezentowany w sposób czysto obiektywny lub z punktu widzenia autora. Powstaje on po nałożeniu się na siebie wielu płaszczyzn, odmiennych perspektyw przekazywanych w postaci skrawków wspomnień różnych osób. Na podstawie tego spostrzeżenia można dojść do następującego historyczno-hermeneutycznego wniosku: Utrzymanie absolutnie obiektywnego stanowiska w odniesieniu do politycznych lub historycznych zdarzeń jest oczywiście niemożliwe. Każda rozprawa dotycząca rozmaitych konfliktów lub określonych procesów tworzona jest z określonej perspektywy<sup>53</sup>, na podstawie subiektywnych odczuć autora i nosi jego piętno. Dobra literatura daje czytelnikowi szansę spojrzenia na problem z wielu perspektyw, możliwość wcielenia się w różne postacie o różnych poglądach. Uwzględnianie literatury w badaniach o tematyce dydaktycznej uzmysławia, że każda ścieżka dostępu do przeszłości, każde wspomnienie, każda próba podkreślenia lub pominięcia histo-

fah nahe, dass die Geschichte „zum Fundus anschaulicher Beispielfälle degeneriert“<sup>59</sup>. Diese Gefahr liegt freilich doch wohl nur dann vor, wenn Geschichte ausschließlich aktualisierend betrachtet wird. Dass sie eben *auch* moralische Probleme und Dilemmata<sup>60</sup> veranschaulichen kann, stärkt ihre didaktischen Einsatzmöglichkeiten.

### 7. Regionalität

Ein weiterer Aspekt: Vor allem *Hubertus Halbfas* hat in seiner 1989 erschienenen kirchengeschichtsdidaktischen Studie „Wurzelwerk“<sup>61</sup> darauf hingewiesen, dass Kirchengeschichte dann nach wie vor auf Interesse, Engagement und nachhaltige Lernchancen stoßen könne, wenn sie regional verankert sei.<sup>62</sup> Diese Beobachtung und Forderung wird inzwischen in allen neueren kirchengeschichtsdidaktischen Werken erhoben, ohne sie zu verabsolutieren – auch die Geschichte des zeitlich und regional Fremden hat selbstverständlich ihren Ort. Bei Ulla Hahn wird Regionalität zum poetologischen Gestaltungsprinzip. Ein Teil des Romanes ist bewusst in rheinischem Dialekt gehalten – für damit unvertraute Lesende nicht immer leicht zu entschlüsseln. Das ist jedoch eben nicht bloße Folklore oder künstlerische Ausschmückung, sondern prägt die Lebenswelt des Erzählten entscheidend mit. Die Geschichte hat ihren genauen Ort und Kontext, ist eben nicht verallgemeinerbar. Der Roman wird sich so für mit dem Dialekt und seiner Region Vertraute anders lesen als für ‚von außen Hineinlesende‘.

Didaktisch verortet: *Hans Mendl* hat in den letzten Jahren ein bemerkenswertes Forschungsprojekt aufgebaut, ausdifferenziert, immer wieder vorgestellt und diskutiert – die so genannten „local heroes“<sup>63</sup>. Dabei geht es im Kern darum, Menschen aus der Region



rycznych faktów lub opowieści ma subiektywny charakter. Hans Reinhard Seeliger, zajmujący się historią Kościoła, zgodnie z tymi założeniami jako cel swojej pracy naukowej postrzega: „demonstrację alternatyw, a co za tym idzie upłynniania tego co oczywiste”<sup>54</sup>.

Izraelski pisarz Amos Oz w 1992 r. podczas mowy z okazji wręczenia pokojowej nagrody Związku Niemieckiego Księgarstwa wyraził się w następujący sposób: „Gdy dojdę do wniosku, że stuprocentowo zgadzam się sam ze sobą, wówczas nie napiszę opowieści, lecz pełen złości artykuł.”<sup>55</sup> Poezja zamyka się jednak przed tego rodzaju etyczną jednoznacznością. Oz kontynuował przemówienie twierdząc: „Jeżeli jednak czuję w sobie więcej niż jeden argument, słyszę więcej niż jeden głos, wówczas zdarza się, że owe głosy przemieniają się w postacie i wtedy wiem, że noszę w sobie dorastającą opowieść.”

Konsekwencje takiej koncepcji zostały przez niego poetycko, lecz wyraźnie określone: „Powieści piszę wtedy, gdy mogę identyfikować się z wieloma sprzecznymi uczuciami, wartościami i rozmaitymi moralnymi stanowiskami.” Wieloperspektywiczność<sup>56</sup>: zasadnicza reguła znajdująca zastosowanie zarówno w literaturze jak i dydaktyce historii (także historii Kościoła).

#### 6. Wkład w orientację życiową

Cytowane słowa Amosa Oz wskazują na kolejną dydaktyczną regułę: Pozycja nauki o historii Kościoła w programie nauczania nie może wynikać z pretensji samej nauki do zaistnienia, lecz powinna być określana pod kątem jej wkładu w rozwój intelektualny uczniów – dotyczy to zresztą także innych dziedzin nauki. Nauka o historii Ko-

vorzustellen, die sich in ihrer Alltäglichkeit vorbildlich benehmen und dadurch ethische Lernprozesse anregen können. Pfarrer Böhm wäre ein Beispiel für einen solchen literarisch zugänglichen „local hero“.

#### 8. Berücksichtigung der Alltagsgeschichte

Eine weitere Forderung der aktuellen Kirchengeschichtsdidaktik liegt darin, nicht ausschließlich die Herrschergeschichte zu betrachten, das Leben der Monarchen und Fürsten, der Päpste und Bischöfe, sondern das Alltagsleben der ‚gewöhnlichen Menschen‘. Die Darstellung des Alltagslebens in historischen Epochen erlebt geradezu eine Hochkonjunktur. So auch in dem vorgestellten Roman von Ulla Hahn: Die Autorin schildert eben nicht das Schicksal eines der großen bekannten Widerstandskämpfer der Nazidiktatur, sondern das eines kleinen, fast vergessenen rheinischen Dorfpfarrers, an den nur noch Straßennamen in seinem rheinländischen Wirkkreis erinnern. Damit kommt sie ungeahnt der didaktischen Forderung einer Behandlung der – vermeintlichen – „kirchengeschichtlichen ‚Verlierer‘“<sup>64</sup> und der Option für die Perspektive der Opfer nach.

#### 9. Genderbewusste Geschichtsbetrachtung

Nicht nur von feministischer Seite wird eine weitere Forderung erhoben, die der „Beseitigung geschlechtsspezifischer Defizite“<sup>65</sup> in der Geschichtsbetrachtung und -darstellung. Ein genderbewusstes Lehren und Lernen gehört in der Tat zu den Grundforderungen an alle didaktische Konzeptionen, die zukunftsfähig sein wollen. Übertragen auf unser Beispiel: Das Zitat aus dem Buch Deuteronomium entstand in einer weitgehend patriarchal strukturierten Gesellschaft: „Frag deinen Vater, er wird es dir erzählen.“ Im Roman ist es nicht

kościół musi znaleźć swoje miejsce w ogólnej koncepcji religijnego nauczania<sup>57</sup>, dla której historyczna perspektywa ma co prawda duże znaczenie, ale jest jedną z wielu perspektyw. *Bernhard Gruber* w swojej dysertacji daje jasno do zrozumienia, że nauka o historii Kościoła musi mieć „Wkład w orientację życiową” – co dosłownie ujął w tytule swojej pracy. Zasadniczo chodzi o unowocześnienie lub aktualizację nauki o historii Kościoła, która musi się wyczulić na dzisiejsze problemy o charakterze historycznym i etycznym. „Historyczne tematy (...) zyskują na znaczeniu (...) poprzez swój związek ze współczesnym (i przyszłym, na tyle, na ile jest to możliwe do przewidzenia) światem uczniów”<sup>58</sup> – tak brzmi jego główne założenie. Dziewczynka z powieści *Ulli Hahn* nie interesuje się losami proboszcza Böhma z powodu zainteresowania historycznymi faktami, lecz ponieważ chce móc lepiej ocenić reakcje i postawy ludzi ze swojego otoczenia.

Krytyczne głosy wytykające wady tej koncepcji obawiają się, że historia „zostanie zdegradowana do roli rekwizytu obrazowych przykładów”<sup>59</sup>. To niebezpieczeństwo oczywiście istnieje, lecz tylko wtedy, gdy historia zostanie postrzegana wyłącznie przez pryzmat jej unowocześniania. Fakt, że historia może także obrazować moralne problemy i dylematy<sup>60</sup> wzmacnia jej dydaktyczną wartość.

### 7. Regionalność

Kolejny aspekt: *Hubertus Halbfas* w opublikowanym w 1989 r. studium dotyczącym dydaktyki historii kościoła pt. „*Korzenie*” / *Wurzelwerk*”<sup>61</sup> zwraca uwagę na to, że nauka o historii Kościoła ma większe szanse na wzbudzenie zainteresowania, gdy ma cha-

zufällig ein Mädchen, das die Geschichte und die Geschichten erfragt und erinnernd rekonstruiert. Und es sind nicht zufällig gerade die Frauen der Großfamilie, welche die meisten der Erinnerungsfragmente zusammentragen, während die Männer bestenfalls knurrende Kommentare beisteuern, eher floskelhafte Ausflüchte äußern. „Frag deine Mutter, sie wird es dir erzählen“ – als Ergänzung, nicht als Ersetzung wird diese Perspektive von *Ulla Hahn*’s Roman aus möglich. Und zumindest tendenziell „lernen Frauen anders“, in ihrer „Orientierung an Personen und ihren Konflikten, an Beziehungen zwischen historischen und gegenwärtigen Personen und Fragestellungen“, in einer an „Konkretion und Ganzheitlichkeit interessierten Methodik“<sup>66</sup> – so zumindest die jüngst vorgestellten Ergebnisse von *Hanna Leewe* zum Thema „Kirchengeschichte und Frauen“.

### 10. „Gefährliche Erinnerung“

Bei all den genannten didaktischen Prinzipien geht es nicht um Nebensächliches. Geschichtsdeutung und Geschichtsforschung dienen der Gestaltung der Zukunft. Das hat etwa der Dichter und Sänger *Wolf Biermann* auf seiner 1999 erschienenen CD „*Paradies uff Erden*“ noch einmal nachhaltig betont. Der für unser Thema zentrale Song „Im Steinbruch der Zeit“<sup>67</sup> kreist um die Verse:

*Ich atme Staub im Steinbruch der Zeit  
Die Zukunft wird nämlich entschieden  
Im Streit um die Vergangenheit*

Um Vergangenheit muss man streiten. Der Streit entscheidet die Zukunft. Im Sinne von *Johann Baptist Metz* kann die Besinnung auf Geschichte dabei zur „gefährlichen Erinnerung“<sup>68</sup> werden, wenn der Blick zurück zur kritisch-herausfordernden Kontrastfolie der

rakter regionalny.<sup>62</sup> Owo spostrzeżenie, a zarazem postulat, powielone zostało w większości rozpraw z ostatnich lat o podobnej tematyce – oczywiście nie zaprzecza się, że historia tego co „obce”, nie dotyczące wyłącznie regionu, także musi mieć swoje miejsce w nauczaniu historii Kościoła. W przypadku Ulli Hahn regionalność staje się poetycką regułą tworzenia. Część powieści została świadomie napisana w nadreńskim dialekcie – co dla niektórych czytelników czyni ją trudniejszą w odbiorze. Nie jest to jednak zabieg czysto estetyczny lub zwykłe odniesienie do folkloru, pomaga on kształtować przedstawiany świat. Opowieść odnosi się do konkretnego miejsca i określonego kontekstu, nie można jej po prostu uogólnić. Skutek jest taki, że powieść inaczej odbierają osoby znające ów dialekt i region niż „osoby z zewnątrz”.

W odniesieniu do dydaktycznego kontekstu: *Hans Mendl* zdołał wdrożyć w ostatnich latach zaskakujący projekt badawczy, który już wielokrotnie przedstawił, omówił i poddał pod dyskusję – tzw. „local heroes”<sup>63</sup> /*regionalni bohaterowie*/. Zasadniczo chodzi o to, aby przedstawiać uczniom osoby z danego regionu, które prowadzą przykładowe życie i mogą pobudzać proces nauczania w wymiarze etycznym. Proboszcza Böhma można uznać za doskonały przykład literacko dostępnego „local hero”.

## 8. Uwzględnienie historii życia codziennego

Kolejnym postulatem nowoczesnej dydaktyki historii Kościoła jest odstępianie od wyłącznego przedstawiania historii ludzi władzy: monarchów i książąt, papieży i biskupów, i zwrócenie się ku codziennemu życiu „zwykłych ludzi”. Przedstawianie

Gegenwart wird. Ulla Hahns Erzählepisode um Pfarrer Böhm dient so der Besinnung auf die Erzählgegenwart der 50er Jahre, in der das eigene Verhalten kritisch hinterfragt wird. „Wenn dat der Böhm noch erläv hätt“...

## 6 Ausblick

Ein kurzes Resümee, ein knapp gehaltener perspektivischer Ausblick: Kirchengeschichtliches Lernen auch durch Fiktion, durch Literatur – das ist kein Patentrezept, gewiss nicht. Aber es ist eine zu selten genutzte Variante in Ausbildung und Unterricht. Es ist gewiss nicht der Hauptweg historischer Forschung und geschichtlichen Unterrichts, aber eine Ergänzung, die angesichts der didaktischen Chancen vor allem dem empirisch belegten Motivationsdefizit entgegensteuern kann.

Beispiele und Anwendungsbereiche<sup>69</sup> dazu finden sich – neben dem Blick auf die Rolle der Kirche in der Nazidiktatur über Ulla Hahns Romanszene oder Rolf Hochhuths berühmte-betrüchtigte Drama „Der Stellvertreter“ (1963) – jedenfalls in Fülle. Nur wenige möchte ich abschließend nennen:

- im Blick auf die Missionierung Lateinamerikas<sup>70</sup> eine Passage aus Reinhold Schneiders Erzählung „Las Casas vor Karl V“;
- im Blick auf Franziskus ein oder zwei Gedichte aus einer jüngst zusammengestellten Anthologie<sup>71</sup>, die allein seit 1900 mehr als 70 deutschsprachige Gedichte über Franziskus präsentiert;
- eine Annäherung an Johanna von Orleans als Repräsentantin der Heiligenverehrung<sup>72</sup> über den im letzten Jahr veröffentlichten Roman „Johanna“ von Felicitas Hoppe;
- ein Blick auf Thomas Morus<sup>73</sup> und die

codziennego życia ludzi z poszczególnych epok stało się bardzo modne. Podobny zabieg przeprowadziła Ulla Hahn w powyżej przedstawionej powieści: Autorka nie zainteresowała się historią znanego przeciwnika nazistowskiej dyktatury, lecz historią przeciętnego, prawie zapomnianego proboszcza, o którym przypominają już tylko nazwy ulic w miejscowościach jego parafii i okolic. Nieświadomie spełniła tym samym dydaktyczne kryterium zakładające zwrócenie się ku rzekomo „pokonanym bohaterom historii Kościoła”<sup>64</sup> i poszanowanie perspektywy ofiar.

### 9. Postrzeganie historii z perspektywy różnic płci

Kolejny punkt stanowi postulat, który ma swoich zwolenników głównie wśród przedstawicieli środowiska feministycznego (lecz nie tylko), żeby „zniwelować zaniebdania dotyczące przedstawiania obu płci”<sup>65</sup> w historiografii. Postrzeganie historii z różnych perspektyw życiowych w ramach nauczania historycznego jest rzeczywiście podstawowym wyzwaniem przyszłościowych koncepcji dydaktycznych. Odniesmy to do naszego przykładu: Zacytowane słowa z Księgi Powtórzonego Prawa zostały wypowiedziane przez człowieka należącego do społeczeństwa o strukturze patriarchalnej: „Spytaj ojca, on ci wszystko opowie”. To, że w powieści Ulli Hahn właśnie dziewczynka interesuje się historią i rekonstruuje historyczne zdarzenia zadając wnikliwe pytania, nie jest kwestią przypadku. Przykładem także nie jest to, że właśnie kobiety tej rodziny są nosicielkami najbardziej obszernej wiedzy historycznej, podczas gdy mężczyźni ograniczają swoje wypowiedzi do krótkich komentarzy. „Spytaj matkę, ona

Märtyrerproblematik<sup>74</sup> mit Hilfe von T.S. Eliots Drama „Mord im Dom“ (1935);

- eine Annäherung an die Reformation<sup>75</sup> über das Drama „Luther“ von John Osborne (1961) oder den Wiedertäuferroman „Kristus“ des Österreicherers Robert Schneider (2004);

- ein Blick auf die Veränderungen im alltagspraktischen Leben von Katholiken im Gefolge des Zweiten Vatikanischen Konzils mit Hilfe der auch brillant verfilmten Erzählung „Katholiken“ (1972) des Iro-Kanadiers Brian Moores oder den im Jahre 2004 erschienene Priesterroman „Gottesdiener“ von Petra Morsbach<sup>76</sup> und und und ...

Aus Geschichte lernen, aus Geschichten lernen? Die interdisziplinäre Forschung im Brennspeigel von Kirchengeschichte, Literaturwissenschaft und Religionsdidaktik hat fraglos noch zahlreiche reizvolle Felder vor sich. Das Ausarbeiten konkreter Lernprozesse müsste sicherlich noch einmal neu die Problematik von Literaturdidaktik im Zeitalter wachsenden Widerstands gegen das Lesen und wachsender Unfähigkeit zum Lesen literarischer Texte bedenken. Zudem bedarf das Verhältnis von Fiktion und Faktenorientierung der systematisierenden Klärung. Des Weiteren ginge es darum, die Matrix der genannten zehn didaktischen Grundprinzipien realistisch und produktiv mit den Bildungsbedürfnissen heutiger Lernender zu korrelieren.

Grundsätzlich könnte dieser interdisziplinäre Ansatz jedoch einen Anstoß dazu geben, die stereotypen Auseinandersetzungen um Sinn, Reichweite, Bedeutung und Eigenstand von Kirchengeschichtsdidaktik auf eine andere Ebene zu heben. Nicht, um doch wieder eine vergeblich angestrebte eigenständige Kirchengeschichtsdidaktik zu konzipieren, sondern um die Bedeutung erinnerungsgeleiteten

ci wszystko opowie” – co sugeruje powieść Ulli Hahn, nie z woli zastąpienia wiedzy „ojca”, lecz jako uzupełnienie. Trzeba przyznać, że kobiety mają generalnie inny „mechanizm zdobywania wiedzy, skupiając się na osobach i ich problemach, na związku postaci (i problemów) historycznych i współczesnych” w ramach „metodyki zainteresowanej konkretami i całościowym spojrzeniem”<sup>66</sup> – tak przynajmniej głoszą wyniki ostatnich badań Hanny Leewe pt. „Historia Kościoła a kobiety”.

### 10. „Niebezpieczne wspomnienia”

Wszystkie wymienione dydaktyczne założenia trzeba traktować z należytą powagą. Interpretacja historii i badanie historii służy kształtowaniu przyszłości. Poeta i piosenkarz Wolf Biermann podkreślił to w jednej ze swoich piosenek wydanych w 1999 r. na płycie pt. „Raj na ziemi” /*Paradies uff Erden*/. Nosi ona tytuł „W kamieniołomie czasu” /*Im Steinbruch der Zeit*/:<sup>67</sup>

Wdycham pył w kamieniołomie czasu  
Przyszłość rozstrzygnie się  
W bitwie o przeszłość

Ich atme Staub im Steinbruch der Zeit  
Die Zukunft wird nämlich entschieden  
Im Streit um die Vergangenheit

O przeszłość trzeba walczyć. Ta dysputa decyduje o przyszłości. Jak stwierdził Johann Baptist Metz: refleksja nad historią tylko wtedy może stać się „niebezpiecznym wspomnieniem”<sup>68</sup>, gdy stanie się krytyczno-wyzywającym kontrastowym tłem teraźniejszości. Epizod z powieści Ulli Hahn dotyczący proboszcza Böhma ma zwrócić uwagę na rzeczywistość lat pięćdziesiątych XXw., w której dominowało krytyczne po-

Lernens im Zusammenhang religiösen Lernens neu zu profilieren.

### ■ ANMERKUNGEN

<sup>1</sup> Vgl. Vorüberlegungen dazu: Langenhorst, Georg, Aus Geschichte(n) lernen? Kritisch-konstruktive Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdidaktik, in: Religionspädagogische Beiträge 59 (2007), 43-59.

<sup>2</sup> Hasberg, Wolfgang, Zur Aktualisierung von Kirchengeschichtsunterricht und Kirchengeschichtsdidaktik, in: Katechetische Blätter 120 (1995) 744-754, 744.

<sup>3</sup> So Jendorff, Bernhard, Kirchengeschichte – wieder gefragt! Didaktische und methodische Vorschläge für den Religionsunterricht, München: Kösel, 1982, 13.

<sup>4</sup> Büchner, Frauke / Koerrenz, Ralf, Editorial, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 59 (2007), 309.

<sup>5</sup> Lachmann, Rainer / Gutschera, Herbert / Thierfelder, Jörg, Kirchengeschichtliche Grundthemen. Historisch – systematisch – didaktisch, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003, 7.

<sup>6</sup> Ruppert, Godehard, „... uninteressant und langweilig ...“. Kirchengeschichtsdidaktik – Eine Bestandsaufnahme, in: Katechetische Blätter 115 (1990) 230-237, 230.

<sup>7</sup> Englert, Rudolf, Christen im Dilemma – geschichtliches Lernen, in: Baumann, Ulrike u.a.: Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen, 2005, 169.

<sup>8</sup> Roggenkamp, Antje, Lernort Geschichte, in: Glaube und Lernen 22 (2007) 4-14, hier 8.

<sup>9</sup> Auswahl aus jüngerer Zeit: Ruppert, Godehard, Zugang zur Kirchengeschichte. Entwurf einer elementaren Propädeutik für Religionspädagogen, Berlin: Cornelsen Scriptor, 1990; Hasberg, Wolfgang, Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I. Analytische, kontextuelle und konstruktiv-pragmatische Aspekte zu den Bedingungen und Möglichkeiten der Kooperation von Geschichts- und Religionsunterricht im Bereich der Kirchengeschichte. Dargestellt am Beispiel der Kreuzzugsbewegung, Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, 1994; Gruber, Bernhard, Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung. Konzept und Modelle für einen aktualisierenden Kirchengeschichtsunterricht, Donauwörth: Auer, 1995; Hauser, Uwe, Lebendige Vergangenheit. Ein Beitrag zu einer narrativen Didaktik der Kirchengeschichte, Heidelberg (Diss. 1998); Dierk, Heidrun, Kirchengeschichte elementar. Entwurf einer Theorie des Umgangs mit geschichtlichen Traditionen im Religionsunterricht, Münster: LIT, 2005; Lindner,

10/2011

dejsście do własnego zachowania. „Gdyby Böhme tego dożył” / *Wenn das der Böhm noch erlöv hätt* / ...

## 6 Podsumowanie

Na koniec pragnę przedstawić krótkie podsumowanie: koncepcja nauki o historii Kościoła za pośrednictwem fikcji, za pośrednictwem literatury, z pewnością nie jest czymś nowym. Niemniej jednak nadal jest zbyt rzadko stosowana w praktycznym nauczaniu. Nie należy jej uważać za główny nurt historycznego nauczania i historiografii, stanowi jedynie suplement dający szansę na zwiększenie słabnącego zainteresowania historią Kościoła.

Tak czy inaczej nietrudno znaleźć przykłady i obszary zastosowania<sup>69</sup> owej koncepcji – od roli Kościoła w niemieckim państwie podczas nazistowskiej dyktatury, aż po powieść Ulli Hahn lub słynny dramat Rolfa Hochhutha „Namiestnik” / *Der Stellvertreter* / (1963). W dalszym ciągu pragnę wymienić kilka z nich:

- passus z powieści *Reinholda Schneidersa* „Las Casas vor Karl V” w odniesieniu do działalności misyjnej w Ameryce Łacińskiej<sup>70</sup>;
- jeden lub dwa wiersze z najnowszej antologii<sup>71</sup> niemieckojęzycznych wierszy, zawierającej ponad 70 wierszy o Franciszku / *Franziskus* / począwszy od 1900 r.;
- powieść „Johanna” autorstwa *Felicitasa Hoppe* pomagająca przybliżyć postać Joanny d’Arc jako przykład kultu świętych<sup>72</sup>;
- dramat T.S. Eliots’a pt. „Morderstwo w katedrze” / *Mord im Dom* / (1935) przybliżająca postać *Thomasa Morusa*<sup>73</sup> oraz problematykę męczeństwa<sup>74</sup>;

Konstantin, „In Kirchengeschichte verstrickt”. Zur Bedeutung von Biographien für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007.

<sup>10</sup> Vgl. exemplarisch: Seeliger, Hans Reinhard, Kirchengeschichte in postmodernen Zeiten?, in: Religionspädagogische Beiträge 22/1988, 3-15; Münch-Labacher, Gudrun, Kirchengeschichtsdidaktik. Überlegungen zur Aktualisierung der Diskussion, in: Religionspädagogische Beiträge 34/1994, 107-118; Jendorff, Bernhard, Kirchengeschichtsdidaktische Grundregeln, in: Religionsunterricht an Höheren Schulen 38 (1995) 282-298; König, Klaus, Lernen in der Begegnung mit Geschichte, in: Ziebertz, Hans-Georg / Simon, Werner (Hrsg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf: Patmos, 1995, 351-367; König, Klaus, Kirchengeschichtsdidaktische Grundregeln, in: König, Klaus / Gross, Engelbert (Hrsg.), Religionsunterricht in Grundregeln. Ein Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg: Pustet, 1996, 182-202; Mestel, Bernhard, Kirchengeschichte – auch heute noch konstitutiver Bestandteil des Religions- und Geschichtsunterrichts?, in: Haussmann, Werner / Schrötel, Irmtraud / Schrötel, Wolfram (Hrsg.), Kirchengeschichte und Schule. Festschrift zum 65. Geburtstag von Gerhard Schrötel, Neuendettelsau: Freimund Verlag, 1997, 66-95; Biehl, Peter, Die geschichtliche Dimension religiösen Lernens. Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdidaktik, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 18, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 2002, 135-143; Rieder, Albrecht, Kirchengeschichte, in: Bosold, Iris / Klieemann, Peter (Hrsg.), „Ach, Sie unterrichten Religion?” Methoden, Tipps und Trends, Stuttgart/München: Calwer, Kösel, 2003, 290-294; Geck, Albrecht, Kirchengeschichte und Lebenswelt, in: Wermke, Michael / Adam, Gottfried / Rothgangel, Martin (Hrsg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006, 263-270; Dieck, Heidrun, Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion. Zur Viabilität genuin historischer Methoden im Kontext einer konstruktivistischen Kirchengeschichtsdidaktik, in: Büttner, Gerhard (Hrsg.), Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart: Calwer, 2006, 132-144; Dam, Harmjan, Mit Kirchengeschichte Kompetenzen vermitteln, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 2006, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 2006, 215-228.

<sup>11</sup> Etwa, „Kirchengeschichte“, Katechetische Blätter 128 (2003) 393-418; „Kirchen geschichte gestalten“, Heft 2/2003, Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg; „Sprechende Orte“, Heft 2/2004: Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde; „Thema: Lernort Geschichte“, Heft 1/2007: Glaube und



- dramat „Luther” autorstwa Johna Osborne’a (1961) albo powieść „Kristus” austriackiego pisarza Roberta Schneidera (2004), pomagające przybliżyć tematykę reformacji<sup>75</sup>;

- po mistrzowsku sfilmowana opowieść „Katolicy” /*Katholiken*/ (1972) Briana Moore’a, autora irlandzko-kanadyjskiego pochodzenia, lub powieść „Sługa Boży” /*Gottesdiener*/ wydana w 2004 i napisana przez Petrę Morsbach<sup>76</sup>, rzucające światło na zmiany w codziennym życiu katolików po Soborze Watykańskim II; i wiele, wiele innych...

Czerpać naukę z historii, czerpać naukę z opowieści? Nauka interdyscyplinarna skoncentrowana na historii Kościoła, literaturoznawstwie i dydaktyce religii ma przed sobą z pewnością wiele wyzwań. Muszą zostać stworzone konkretne procedury nauczania, należy zająć się problemem dydaktyki literatury w czasach słabnącego zainteresowania literaturą i zanikania zdolności do percepcji tekstów literackich. Poza tym należy usystematyzować stosunek fikcji do faktów. Chodzi o to, aby w realistyczny i produktywny sposób dopasować założenia wymienionych reguł dydaktycznych do potrzeb kształceniowych dzisiejszych uczniów.

Jednak przede wszystkim owa interdyscyplinarna koncepcja może pomóc w rozwiązywaniu stereotypowych sporów o sens, zasięg, znaczenie i samodzielność dydaktyki historii Kościoła. Nie w celu osiągnięcia dotychczas bezskutecznie propagowanej samodzielności tejże dyscypliny, lecz aby na nowo określić znaczenie nauki uwarunkowanej pamięcią historyczną w odniesieniu do nauczania religijnego.

Lernen 22 (2007) 1-96; *Didaktik der Kirchengeschichte*“, Zeitschrift für Pädagogik und Theologie Heft 4/2007; 59 (2007) 309-389.

<sup>12</sup> Vgl. auch: Literaturdokumentation/Auswahlbibliographie, in: *Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch*, hrsg. von Adam, Gottfried u.a., Münster: LIT, 2008, 259-274.

<sup>13</sup> Ebd. 9.

<sup>14</sup> Bucher, Anton, *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart-Berlin-Köln: Kohlhammer, 2000, 84. 87.

<sup>15</sup> Vgl. zuletzt: Ziebertz, Hans-Georg / Kay, William K. (Hrsg.), *Youth in Europe II. An international empirical Study about Religiosity*, Berlin: LIT, 2006.

<sup>16</sup> Vgl.: *Religiöse und kirchliche Orientierung in den Sinus-Milieus 2005*, hrsg. im Auftrag der Medien-Dienstleistung GmbH, München: MDG, 2005; vgl. Themenheft „Kirche in (aus) Milieus“, Heft 4/2006: *Lebendige Seelsorge*.

<sup>17</sup> Wie ticken Jugendliche? Sinus-Milieustudie U 27, hrsg. vom Bund der Deutschen Katholischen Jugend und Misereor, Düsseldorf - Aachen: Verlag Haus Altenberg, 2007, 25: „Traditionelle Jugendliche“: 4%; „Bürgerliche Jugendliche“: 12%; „postmaterielle Jugendliche“: 6%.

<sup>18</sup> Kaldewey, Rüdiger / Wener, Aloys, *Das Christentum. Geschichte – Politik – Kultur*, Düsseldorf: Patmos, 2004, 7.

<sup>19</sup> Fikenscher, Konrad, *Zu viel Kirchengeschichte? Zu wenig Kirchengeschichte? Anmerkungen zu einem Problemfall des Religionsunterrichts*, in: Haussmann, Werner / Schröttel, Irmtraud / Schröttel, Wolfram (Hrsg.), *Kirchengeschichte und Schule. Festschrift zum 65. Geburtstag von Gerhard Schröttel*, Neuendettelsau: Freimund Verlag, 1997, 24-34, 25.

<sup>20</sup> Vgl. Bucher, Anton, *Religionsunterricht*, 84. 87.

<sup>21</sup> Lindner, *Kirchengeschichte*, 154.

<sup>22</sup> Dierk, Heidrun, *Kirchengeschichte elementar unterrichten – an Kirchengeschichte elementar lernen. Theologische und religionsdidaktische Reflexionen zur Eröffnung neuer Zugänge*, in: *Glaube und Lernen 22* (2007) 34-45, 34.

<sup>23</sup> Vgl. Jendorff, Bernhard, *Kirchengeschichte – wieder gefragt! Didaktische und methodische Vorschläge für den Religionsunterricht*, München: Kösel, 1982. Dieser Befund stimmte schon 1982 nicht, war eher Ergebnis interessengeleiteter Datenauswertung. Vgl. dazu: Hasberg, Wolfgang, *Denkform Kirchengeschichte – oder Geschichte einer Wallfahrt*, in: *Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg*, Heft 2/2003, 6-14.

<sup>24</sup> Ruppert, Godehard / Thierfelder, Jörg, *Umgang mit Geschichte. Zur Fachdidaktik kirchengeschichtlicher*



## ■ PRZYPISY

<sup>1</sup> Por. wstępne rozważania na ten temat: Langenhorst, Georg, *Aus Geschichte(n) lernen? Kritisch-konstruktive Anmerkungen zur Kirchengeschichts-didaktik*, w: *Religionspädagogische Beiträge* (2007), z. 59, 43-59.

<sup>2</sup> Hasberg, Wolfgang, *Zur Aktualisierung von Kirchengeschichtsunterricht und Kirchengeschichts-didaktik*, w: *Katechetische Blätter* 120 (1995), s. 744-754, 744.

<sup>3</sup> Jendorff, Bernhard, *Kirchengeschichte – wieder gefragt! Didaktische und methodische Vorschläge für den Religionsunterricht*, München: Kösel, 1982, 13.

<sup>4</sup> Büchner, Frauke / Koerrenz, Ralf, Editorial, w: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 59 (2007), 309.

<sup>5</sup> Lachmann, Rainer / Gutschera, Herbert / Thierfelder, Jörg, *Kirchengeschichtliche Grundthemen. Historisch – systematisch – didaktisch*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003, 7.

<sup>6</sup> Ruppert, Godehard, „... uninteressant und langweilig ...“. *Kirchengeschichts-didaktik – Eine Bestandsaufnahme*, w: *Katechetische Blätter* 115 (1990), s. 230-237, 230.

<sup>7</sup> Englert, Rudolf, *Christen im Dilemma – geschichtliches Lernen*, w: Baumann, Ulrike i in., *Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen, 2005, 169.

<sup>8</sup> Roggenkamp, Antje, *Lernort Geschichte*, w: *Glaube und Lernen* 22 (2007), s. 4-14, tu 8.

<sup>9</sup> Wybór nowszych opracowań: Ruppert, Godehard, *Zugang zur Kirchengeschichte. Entwurf einer elementaren Propädeutik für Religionspädagogen*, Berlin: Cornelsen Scriptor, 1990; Hasberg, Wolfgang, *Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I. Analytische, kontextuelle und konstruktiv-pragmatische Aspekte zu den Bedingungen und Möglichkeiten der Kooperation von Geschichts- und Religionsunterricht im Bereich der Kirchengeschichte. Dargestellt am Beispiel der Kreuzzugsbewegung*, Trier 1994; Gruber, Bernhard, *Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung. Konzept und Modelle für einen aktualisierenden Kirchengeschichtsunterricht*, Donauwörth: Auer, 1995; Hauser, Uwe, *Lebendige Vergangenheit. Ein Beitrag zu einer narrativen Didaktik der Kirchengeschichte*, Heidelberg: Diss. 1998; Dierk, Heidrun, *Kirchengeschichte elementar. Entwurf einer Theorie des Umgangs mit geschichtlichen Traditionen im Religionsunterricht*, Münster, 2005; Lindner, Konstantin, *„In Kirchengeschichte verstrickt“. Zur Bedeutung*

*Fundamentalinhalte*, in: Adam, Gottfried / Lachmann, Rainer (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 5. Aufl. 1997, 295-326, 304.

<sup>25</sup> Staudigl, Günther, *Das Lernfeld „Kirchengeschichte“ im Religionsunterricht*, in: Weidmann, Fritz (Hrsg.), *Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfaden*, Donauwörth: Auer, 8. Aufl. 2002, 237.

<sup>26</sup> Langenhorst, Annegret, *Die Päpstin Johanna beim Friseur*, in: *Katechetische Blätter* 118 (2003) 413-418.

<sup>27</sup> So in der Analyse mit Recht, in der unterschwelligen Erwartung fragwürdig: Seeliger, Hans Reinhard, *Kirchengeschichte in postmodernen Zeiten?*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 22/1988, 3-15, 5.

<sup>28</sup> Vgl. Lemhöfer, Lutz / Eimuth, Kurt-Helmuth (Hrsg.), *Pfarrer, Rabbis, Detektive ... Über Religion im Kriminalroman*, Frankfurt: GEP Buch, 2001.

<sup>29</sup> Vgl. Valentin, Joachim (Hrsg.), *Sakrileg. Eine Blasphemie? Das Werk Dan Browns kritisch gelesen*, Münster: Aschendorff, 2007.

<sup>30</sup> So Fikenscher, Konrad, *Kirchengeschichte im neuen Lehrplan*, in: *Gymnasialpädagogische Materialstelle der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern* (Hrsg.), *Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien* 1/1993, Erlangen: Gym.-Päd. Materialstelle, 1993, 15. Vgl. aber dessen spätere Einsicht in die Vergeblichkeit eines solchen Entwurfs – Anmerkung 16.

<sup>31</sup> So Lachmann/Gutschera/Thierfelder, *Kirchengeschichtliche Grundthemen*, 7.

<sup>32</sup> Hasberg, Wolfgang, *Zur Aktualisierung von Kirchengeschichtsunterricht und Kirchengeschichts-didaktik*, 744.

<sup>33</sup> Die dazu am gründlichsten argumentierende und differenzierende Studie ist wohl: Hasberg, Wolfgang, *Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I.*, Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, 1994; vgl. etwa S. 120: „Notwendigkeit einer engeren Kooperation mit der Geschichts-didaktik und dem Geschichtsunterricht“.

<sup>34</sup> Dierk, *Kirchengeschichte*, 102.

<sup>35</sup> Leppin, Volker, *Wozu brauchen Kinder und Jugendliche heutzutage die Auseinandersetzung mit (Themen) der Kirchengeschichte?*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 59 (2007) 311-321, hier 321.

<sup>36</sup> So viel zu abstrakt und schulfern: Noormann, Harry, *Einsicht und Erinnerung. Anfragen zur Reinspektion der Kirchengeschichts-didaktik*, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 59 (2007) 321-338, 336.

<sup>37</sup> Vgl. allgemein Langenhorst, Georg, *Theologie und Literatur. Ein Handbuch*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2005, 176-190.

von Biographien für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007.

<sup>10</sup> Por. np.: Seeliger, Hans Reinhard, Kirchengeschichte in postmodernen Zeiten?, w: Religionspädagogische Beiträge 22/1988, 3-15; Münch-Labacher, Gudrun, Kirchengeschichtsdidaktik. Überlegungen zur Aktualisierung der Diskussion, w: RpB 34/1994, 107-118; Jendorff, Bernhard, Kirchengeschichtsdidaktische Grundregeln, w: Religionsunterricht an Höheren Schulen 38 (1995), 282-298; König, Klaus, Lernen in der Begegnung mit Geschichte, w: Ziebertz, Hans-Georg / Simon, Werner (red.), Bilanz der Religionspädagogik Düsseldorf: Patmos, 1995, 351-367; tenze: Kirchengeschichtsdidaktische Grundregeln, w: tenze / Gross, Engelbert (red.), Religionsunterricht in Grundregeln. Ein Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg: Pustet, 1996, 182-202; Mestel, Bernhard, Kirchengeschichte – auch heute noch konstitutiver Bestandteil des Religions- und Geschichtsunterrichts?, w: Hausmann, Werner / Schröttel, Irmtraud / Schröttel, Wolfram (red.), Kirchengeschichte und Schule. Festschrift zum 65. Geburtstag von Gerhard Schröttel, Neuendettelsau: Freimund Verlag, 1997, 66-95; Biehl, Peter, Die geschichtliche Dimension religiösen Lernens. Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdidaktik, w: Jahrbuch der Religionspädagogik 18, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 2002, 135-143; Rieder, Albrecht: Kirchengeschichte, w: Bosold, Iris / Kliemann, Peter (red.), „Ach, Sie unterrichten Religion?“ Methoden, Tipps und Trends, Stuttgart/München: Calwer, Kösel, 2003, 290-294; Geck, Albrecht, Kirchengeschichte und Lebenswelt, w: Wermke, Michael / Adam, Gottfried / Rothgangel, Martin (red.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2006, 263-270; Dieck, Heidrun, Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion. Zur Viabilität genuin historischer Methoden im Kontext einer konstruktivistischen Kirchengeschichtsdidaktik, w: Gerhard Büttner (red.), Lernwege im Religionsunterricht. Konstruktivistische Perspektiven, Stuttgart: Calwer, 2006, 132-144; Dam, Harmjan, Mit Kirchengeschichte Kompetenzen vermitteln, w: Jahrbuch der Religionspädagogik 2006: Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 2006, 215-228.

<sup>11</sup> Na przykład: „Kirchengeschichte“, Katechetische Blätter 128 (2003), 393-418; „Kirchengeschichte gestalten“, z. 2/2003: Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg; „Sprechende Orte“, z. 2/2004: Zeitschrift für Religionsunterricht

<sup>38</sup> Vgl. Langenhorst, Annegret und Georg, Fachdidaktik Religion und Fachdidaktik Deutsch: Chancen und Grenzen der Kooperation, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (1/2008), 88-104.

<sup>39</sup> Vgl. Langenhorst, Georg, Aus Geschichte(n) lernen? Kritisch-konstruktive Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdidaktik, in: Religionspädagogische Beiträge 59/2007, 43-59.

<sup>40</sup> Ruppert, Godehard, Kirchengeschichtliche Inhalte in literarischen Werken, in: Katechetische Blätter 115 (1990) 293-297.

<sup>41</sup> White, Hayden, Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. Studien zur Topologie des historischen Diskurses, Stuttgart: Klett-Cotta, 1986, 145.

<sup>42</sup> Hasberg, Wolfgang, Klio im Geschichtsunterricht (1997), 708.

<sup>43</sup> Vgl. die harsche Rückweisung von Hasberg, Wolfgang, Von Literaten historisches Denken lernen? Eine Erwiderung auf M. Tochas neue Erwägungen zum Erzähleinsatz im Geschichtsunterricht, in: Informationen für Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer 63 (2002) 59-63, 62f: „Völlig ungeeignet“ seien fiktionale Werke „um historische Informationen zu vermitteln“: Die als normative Vorgabe gesetzte „Triftigkeitsanalyse“ könne man „nicht von den Literaten, das kann man nur von Historikern lernen!“

<sup>44</sup> Der Spiegel, Heft 34/2001. Hahns Roman ist ein sehr eindrückliches Beispiel für die „Neue Unbefangenheit“ heutiger Schriftsteller im Umgang mit Religion und Konfession. Vgl. Langenhorst, Georg, „Ich gönne mir das Wort Gott“. Annäherungen an Gott in der Gegenwartsliteratur, Freiburg/Basel/Wien: Herder, 2009.

<sup>45</sup> Mitschnitt.

<sup>46</sup> Hahn, Ulla, Das verborgene Wort. Roman, Stuttgart/München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2001, 90.

<sup>47</sup> Vgl. Moll, Helmut, Die katholischen deutschen Märtyrer des 20. Jahrhunderts. Ein Verzeichnis, Paderborn u.a.: Schöningh, 1999, 7.

<sup>48</sup> König, Klaus, Kirchengeschichtsdidaktische Grundregeln, 1996, 198.

<sup>49</sup> Biehl, Peter, Die geschichtliche Dimension religiösen Lernens. Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdidaktik, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 18, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 2002, 135-143, 140.

<sup>50</sup> König, Hildegard, Mit Herz und Hirn – Versuch über das Lehren und Lernen von Kirchengeschichte, in: Eckholt, Margit / Heimbach-Steins, Marianne (Hrsg.), Im Aufbruch – Frauen erforschen die Zukunft der Theologie, Ostfildern: Schwabenverlag, 2003, 190.

<sup>51</sup> Lindner, Konstantin, In Kirchengeschichte, 219.

und Lebenskunde; „Thema: Lernort Geschichte“, z. 1/2007: Glaube und Lernen 22 (2007), 1-96; Didaktik der Kirchengeschichte“, Zeitschrift für Pädagogik und Theologie Heft 4/2007; 59 (2007), 309-389.

<sup>12</sup> Por. również: Literaturdokumentation/Auswahlbibliographie, w: Didaktik der Kirchengeschichte. Ein Lesebuch, red. von Adam Gottfried u.a. (Münster 2008), 259-274.

<sup>13</sup> Tamże, 9.

<sup>14</sup> Bucher, Anton, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart-Berlin-Köln: Kohlhammer, 2000, 84. 87.

<sup>15</sup> Por. niedawno wydane: Ziebertz, Hans-Georg / Kay William K. (red.), Youth in Europe II. An international empirical Study about Religiosity, Berlin: LIT, 2006.

<sup>16</sup> Por.: Religiöse und kirchliche Orientierung in den Sinus-Milieus 2005, red. im Auftrag der Medien-Dienstleistung GmbH (München 2005); Por. Themenheft „Kirche in (aus) Milieus“, z. 4/2006: Lebendige Seelsorge.

<sup>17</sup> Wie ticken Jugendliche? Sinus-Milieustudie U 27, red. vom Bund der Deutschen Katholischen Jugend und Misereor (Düsseldorf/Aachen 2007), 25: „Tradycyjna młodzież“: 4%; „Młodzież mieszczańska“: 12%; „Młodzi postmaterialiści“ 6%.

<sup>18</sup> Kaldewey, Rüdiger / Wener, Aloys, Das Christentum. Geschichte – Politik – Kultur, Düsseldorf: Patmos, 2004, 7.

<sup>19</sup> Fikenscher, Konrad, Zu viel Kirchengeschichte? Zu wenig Kirchengeschichte? Anmerkungen zu einem Problemfall des Religionsunterrichts, w: Haussmann, Werner / Schröttel, Irmtraud / Schröttel, Wolfram (red.), Kirchengeschichte und Schule. Festschrift zum 65. Geburtstag von Gerhard Schröttel, Neuendettelsau: Freimund Verlag 1997, 24-34, tu 25.

<sup>20</sup> Por. Bucher, Anton, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, dz. cyt., 84. 87.

<sup>21</sup> Lindner, Konstantin, In Kirchengeschichte verstrickt, dz. cyt., 154.

<sup>22</sup> Dierk, Heidrun, Kirchengeschichte elementar unterrichten – an Kirchengeschichte elementar lernen. Theologische und religionsdidaktische Reflexionen zur Eröffnung neuer Zugänge, w: Glaube und Lernen 22 (2007), 34-45, tu 34.

<sup>23</sup> Por. Jendorff, Bernhard, Kirchengeschichte – wieder gefragt! Didaktische und methodische Vorschläge für den Religionsunterricht, München: Kösel, 1982. Dieser Befund stimmte schon 1982 nicht, war eher Ergebnis interessengeleiteter Datenauswertung.

<sup>52</sup> Vgl. [www.koelner-maertyrer.de/boehm.html](http://www.koelner-maertyrer.de/boehm.html).

<sup>53</sup> Vgl. die Grundregel, „Kirchengeschichtsunterricht perspektivisch gestalten“, in: König, Kirchengeschichtsdidaktische Grundregeln, 189.

<sup>54</sup> Seeliger, Hans Reinhard, Kirchengeschichte in postmodernen Zeiten?, in: Religionspädagogische Beiträge 22/1988, 3-15, hier 15.

<sup>55</sup> Oz, Amos, Friedenspreis des deutschen Buchhandels (1992): Amos Oz. Ansprachen aus Anlass der Verleihung, Frankfurt 1992, 62.

<sup>56</sup> Hasberg, Denkform Kirchengeschichte, (2003), 11.

<sup>57</sup> Vgl. König, Klaus, Kirchengeschichtsdidaktische Grundregeln, 18: Grundregel „Kirchengeschichte auf religiöses Lernen ausrichten“.

<sup>58</sup> Gruber, Bernhard, Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung. Konzept und Modelle für einen aktualisierenden Kirchengeschichtsunterricht, Donauwörth: Auer, 1995, 95.

<sup>59</sup> So die pauschalisierende Kritik in: Hasberg, Denkform Kirchengeschichte, 2003, 11.

<sup>60</sup> Vgl. Kuld, Lothar / Schmid, Bruno, Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Donauwörth: Auer, 2001.

<sup>61</sup> Halbfas, Hubertus, Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik, Düsseldorf: Patmos, 1989, 263-304.

<sup>62</sup> Vgl. auch: Ruppert / Thierfelder, Umgang mit Geschichte, 311; Schroeter-Wittke, Harald / Drons, Gesine, Kirchengeschichte(n) am Wohnort, in: Katechetische Blätter 128 (2003) 406-412.

<sup>63</sup> Vgl. Mendl, Hans, Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biographien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth: Auer, 2005.

<sup>64</sup> Ruppert, Godehard / Thierfelder, Jörg, Umgang mit Geschichte, 1997, 316f.

<sup>65</sup> Ebd. Vgl.: Bußmann, Magdalena, Die Stellung der Frau in der Geschichte der Kirche – ein Beitrag zu einer nicht geschriebenen Kirchengeschichte, in: Religionspädagogische Beiträge 10/1982, 64-85, Raske, Michael / Oberle, Regine, Übersehen und übergangen. Frauen in kirchengeschichtlichen Unterrichtswerken, in: Katechetische Blätter 115 (1990) 261-267.

<sup>66</sup> Leewe, Hanna, Kirchengeschichte und Frauen: Lernen Frauen anders?, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 59 (2007) 339-346, 346.

<sup>67</sup> Biermann, Wolf, CD „Paradies uff Erden“, Ein Berliner Bilderbogen 1999.

<sup>68</sup> Metz, Johann Baptist, Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie 1977, Mainz: Grünewald, 5. Aufl. 1992, 112.

Por. na ten temat: Hasberg, Wolfgang, Denkform Kirchengeschichte – oder Geschichte einer Wallfahrt, w: Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg, Heft 2/2003, 6-14.

<sup>24</sup> Ruppert, Godehard / Thierfelder, Jörg, Umgang mit Geschichte. Zur Fachdidaktik kirchengeschichtlicher Fundamentalinhalte, w: Gottfried Adam/ Lachmann, Rainer (red.), Religionspädagogisches Kompendium (Göttingen 1997), 295-326, tu 304.

<sup>25</sup> Staudigl, Günther, Das Lernfeld „Kirchengeschichte“ im Religionsunterricht, w: Weidmann, Fritz (red.), Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfa-den, (Donauwörth 2002), 237.

<sup>26</sup> Langenhorst, Annegret, Die Päpstin Johanna beim Friseur, w: Katechetische Blätter 118 (2003), 413-418.

<sup>27</sup> Por. trafne analizy, lecz budzące wątpliwości skojarzenia w: Seeliger, Hans Reinhard, Kirchengeschichte in postmodernen Zeiten?, w: Religionspädagogische Beiträge 22/1988, 3-15, 5.

<sup>28</sup> Por. Lemhöfer, Lutz / Eimuth, Kurt-Helmuth (red.), Pfarrer, Rabbis, Detektive ... Über Religion im Kriminalroman, Frankfurt: GEP Buch, 2001.

<sup>29</sup> Por.: Valentin, Joachim (red.), Sakrileg. Eine Blasphemie? Das Werk Dan Browns kritisch gelesen, Münster: Aschendorff, 2007.

<sup>30</sup> Por. Fikenscher, Konrad, Kirchengeschichte im neuen Lehrplan, w: Gymnasialpädagogische Materialstelle der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern (red.), Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien 1/1993, Erlangen: Gym.-Päd. Materialstelle, 1993, 15. Uwzględnić należy jednak również późniejsze wnioski tego autora na temat nietrafności takiego projektu (przypis 16).

<sup>31</sup> Lachmann/Gutschera/Thierfelder, Kirchengeschichtliche Grundthemen, dz. cyt., 7.

<sup>32</sup> Hasberg, Wolfgang (1995), dz. cyt., 744.

<sup>33</sup> Najbardziej różnicowane studium na ten temat zawierające trafną argumentację stanowi prawdopodobnie książka: Hasberg, Wolfgang, Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, 1994; por. np. 120: „Notwendigkeit einer engeren Kooperation mit der Geschichtsdidaktik und dem Geschichtsunterricht“.

<sup>34</sup> Dierk, Heidrun, Kirchengeschichte elementar, s. 102.

<sup>35</sup> Leppin, Volker, Wozu brauchen Kinder und Jugendliche heutzutage die Auseinandersetzung mit (Themen) der Kirchengeschichte?, w: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 59 (2007), 311-321, 321.

<sup>69</sup> Zahlreiche Anregungen in: Langenhorst, Georg (Hrsg.), Christliche Literatur für unsere Zeit. 50 Leseempfehlungen, München: Verlag Sankt Michaelsbund, 2007, 178-182.

<sup>70</sup> Vgl. Langenhorst, Annegret, Der Gott der Europäer und die Geschichte(n) der Anderen. Die Christianisierung Amerikas in der hispanoamerikanischen Literatur der Gegenwart, Mainz: Grünewald, 1998.

<sup>71</sup> Einhorn, Jürgen Werinhard (Hrsg.), Franziskus im Gedicht. Texte und Interpretationen deutschsprachiger Lyrik 1900-2000, Kevelaer: Butzon & Bercker, 2004.

<sup>72</sup> Vgl. Kranz, Gisbert (Hrsg.), Heiligenlob moderner Dichter. Eine Anthologie, Regensburg: Pustet, 1975.

<sup>73</sup> Vgl. Unterweg, Friedrich-Karl, Thomas-Morus-Dramen vom Barock bis zur Gegenwart. Wesensmerkmale und Entwicklungstendenzen, Paderborn u.a. 1990.

<sup>74</sup> Vgl. Büttner, Gerhard / Thierfelder, Jörg, Warum heute das Thema „Märtyrer“ in der Schule?, in: Glaube und Lernen 22 (2007) 70-80.

<sup>75</sup> Vgl. Aland, Kurt, Martin Luther in der modernen Literatur. Ein kritischer Dokumentarbericht, Witten/Berlin: Eckart-Verlag, 1973; Laufhütte, Hartmut, Martin Luther in der deutschen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts, Passauer Universitätsreden 6, 1984.

<sup>76</sup> Vgl. Langenhorst, Christliche Literatur, 247-251; 312-316.

## Georg Langenhorst

Professor Dr. theol. habil., Inhaber des Lehrstuhls für Didaktik des Katholischen Religionsunterrichts/Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Augsburg. *Forschungsschwerpunkte / Arbeitsschwerpunkte*: Theologie und Literatur; Literarische Texte im Religionsunterricht; Religion in der Kinder- und Jugendliteratur; Interreligiöses Lernen; schulart – spezifische Religionsdidaktik

<sup>36</sup> Noormann, Harry, *Einsicht und Erinnerung. Anfragen zur Reinspektion der Kirchengeschichtsdidaktik*, w: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 59 (2007), 321-338, 336.

<sup>37</sup> Por. ogólnie na ten temat: Langenhorst, Georg, *Theologie und Literatur. Ein Handbuch*, Darmstadt Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2005, 176-190.

<sup>38</sup> Por. Langenhorst, Annegret und Georg, *Fachdidaktik Religion und Fachdidaktik Deutsch: Chancen und Grenzen der Kooperation*, w: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 7 (2008), z. 1, 88-104.

<sup>39</sup> Por. Langenhorst, Georg, *Aus Geschichte(n) lernen? Kritisch-konstruktive Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdidaktik*, w: *Religionspädagogische Beiträge* (2007), z. 59, 43-59.

<sup>40</sup> Ruppert, Godehard, *Kirchengeschichtliche Inhalte in literarischen Werken*, w: *Katechetische Blätter* 115 (1990), s. 293-297.

<sup>41</sup> White, Hayden, *Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. Studien zur Tropologie des historischen Diskurses*, Stuttgart: Klett-Cotta, 1986, 145.

<sup>42</sup> Hasberg, Wolfgang, *Klio im Geschichtsunterricht* (1997), 708.

<sup>43</sup> Por. ostra polemika w: Hasberg, Wolfgang, *Von Literaten historisches Denken lernen? Eine Erwiderung auf M. Tochas neue Erwägungen zum Erzähleinsatz im Geschichtsunterricht*, w: *Informationen für Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer* 63 (2002), 59-63, s. 62 nn.: *Fikcyjne dzieła „kompletnie nie nadają się” do tego, aby „przekazywać informacje historyczne”. Przyjętej za zasadę normatywną „analizy trafności” nauczyć się można „nie od literatów, lecz wyłącznie od historyków”.*

<sup>44</sup> *Der Spiegel*, 34/2001. *Powieść Hahn jest bardzo wymownym przykładem „nowej bezstronności” współczesnych pisarzy w odniesieniu do religii i wyznania*. Por. Langenhorst, Georg, *„Ich gönne mir das Wort Gott”. Annäherungen an Gott in der Gegenwartsliteratur*, Freiburg/Basel/Wien: Herder, 2009.

<sup>45</sup> Nagranie.

<sup>46</sup> Hahn, Ulla, *Das verborgene Wort. Roman*, Stuttgart/München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2001, 90), 90.

<sup>47</sup> Por. Moll, Helmut, *Die katholischen deutschen Märtyrer des 20. Jahrhunderts. Ein Verzeichnis*, Paderborn u. a. 1999, 7.

<sup>48</sup> König, Klaus, *Kirchengeschichtsdidaktische Grundregeln*, 1996, 198.

<sup>49</sup> Biehl, Peter, *Die geschichtliche Dimension religiösen Lernens. Anmerkungen zur Kirchengeschichts-*

didaktik, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 18 (Neukirchen-Vluyn 2002), 135-143, 140.

<sup>50</sup> König Hildegard, *Mit Herz und Hirn – Versuch über das Lehren und Lernen von Kirchengeschichte*, w: Margit Eckholt / Marianne Heimbach-Steins (red.), *Im Aufbruch – Frauen erforschen die Zukunft der Theologie Ostfildern: Schwabenverlag*, 2003, 190.

<sup>51</sup> Lindner Konstantin, *In Kirchengeschichte verstrickt*, dz. cyt., 219.

<sup>52</sup> Por. [www.koelner-maertyrer.de/boehm.html](http://www.koelner-maertyrer.de/boehm.html).

<sup>53</sup> Por. zasada „perspektywicznego nauczania historii Kościoła“ w: König, Klaus, *Kirchengeschichtsdidaktische Grundregeln*, (1996), 189.

<sup>54</sup> Seeliger, Hans Reinhard, *Kirchengeschichte in postmodernen Zeiten?*, w: *Religionspädagogische Beiträge* 22/1988, 3-15, 15.

<sup>55</sup> Oz, Amos, *Friedenspreis des deutschen Buchhandels* (1992): Amos Oz. *Ansprachen aus Anlass der Verleihung* (Frankfurt 1992), 62.

<sup>56</sup> Hasberg, Wolfgang, *Denkform Kirchengeschichte* (2003), 11.

<sup>57</sup> Por. König, Klaus *Kirchengeschichtsdidaktische Grundregeln*, 1996, s. 18: zasada „orientacji historii Kościoła na nauczanie religii“.

<sup>58</sup> Gruber, Bernhard, *Kirchengeschichte als Beitrag zur Lebensorientierung. Konzept und Modelle für einen aktualisierenden Kirchengeschichtsunterricht*, Donauwörth: Auer, 1995, 95.

<sup>59</sup> *Uogólniająca krytyka* w: Hasberg, Wolfgang: *Denkform Kirchengeschichte*, 2003, 11.

<sup>60</sup> Por. Kuld, Lothar / Schmid, Bruno, *Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht*, Donauwörth: Auer, 2001.

<sup>61</sup> Halbfas, Hubertus, *Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionsdidaktik*, Düsseldorf: Patmos, 1989, 263-304.

<sup>62</sup> Por. także: Ruppert, Godehard / Thierfelder, Jörg, *Umgang mit Geschichte*, s. 311; Schroeter-Wittke, Harald / Dronszyk, Gesine: *Kirchengeschichte(n) am Wohnort*, w: *Katechetische Blätter* 128 (2003), 406-412.

<sup>63</sup> Por. Mendl, Hans: *Lernen an (außer-)gewöhnlichen Biographien. Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis*, Donauwörth: Auer, 2005.

<sup>64</sup> Ruppert, Godehard / Thierfelder, Jörg, *Umgang mit Geschichte*, 1997, 316 nn.

<sup>65</sup> Tamze, por.: Bußmann, Magdalena: *Die Stellung der Frau in der Geschichte der Kirche – ein Beitrag zu einer nicht geschriebenen Kirchengeschichte*, w: *Religionspädagogische Beiträge* 10/1982, s. 64-85; Raske, Michael / Oberle, Regine, *Übersehen und übergangen*.

Frauen in kirchengeschichtlichen Unterrichtswerken, w: Katechetische Blätter 115(1990), 261-267.

<sup>66</sup> Leewe, Hanna, Kirchengeschichte und Frauen: Lernen Frauen anders?, w: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 59 (2007), 339-346, 346.

<sup>67</sup> Biermann, Wolf, CD „Paradies uff Erden“. Ein Berliner Bilderbogen 1999.

<sup>68</sup> Metz, Johann Baptist, Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentalthologie 1977 (Mainz: Grünewald, 1992), 112.

<sup>69</sup> Liczne inspiracje znaleźć można w: Langenhorst, Georg (red.), Christliche Literatur für unsere Zeit. 50 Leseempfehlungen, München: Verlag Sankt Michaelsbund, 2007, 178-182.

<sup>70</sup> Por. Langenhorst, Annegret, Der Gott der Europäer und die Geschichte(n) der Anderen. Die Christianisierung Amerikas in der hispanoamerikanischen Literatur der Gegenwart, Mainz: Grünewald, 1998.

<sup>71</sup> Einhorn, Jürgen Werinhard (red.), Franziskus im Gedicht. Texte und Interpretationen deutschsprachiger Lyrik 1900-2000, Kvelaer: Butzon & Bercker, 2004.

<sup>72</sup> Por. Kranz, Gisbert (red.), Heiligenlob moderner Dichter. Eine Anthologie, Regensburg: Pustet, 1975.

<sup>73</sup> Por. Unterweg, Friedrich-Karl, Thomas-Morus-Dramen vom Barock bis zur Gegenwart. Wesensmerkmale und Entwicklungstendenzen, Paderborn u.a. 1990.

<sup>74</sup> Por. Büttner, Gerhard / Thierfelder, Jörg, Warum heute das Thema „Märtyrer“ in der Schule?, w: Glaube und Lernen 22 (2007), 70-80.

<sup>75</sup> Por. Aland, Kurt, Martin Luther in der modernen Literatur. Ein kritischer Dokumentarbericht, Witten/Berlin 1973; Laufhütte, Hartmut, Martin Luther in der deutschen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts, Passau Universitätsreden 6, 1984.

<sup>76</sup> Por. Langenhorst, Georg, Christliche Literatur, dz. cyt., 247-251; 312-316.

## Georg Langenhorst

dr hab., Profesor pedagogiki religii i dydaktyki na Katolickim Fakultecie Teologicznym Uniwersytetu w Augsburgu. *Główne obszary badań:* teologia i literatura, teksty literackie w nauczaniu religii, religia w literaturze dziecięcej i młodzieżowej, nauczanie interreligijne, dydaktyka religii dla różnych typów szkół